

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A agregação de escolas e a (re)construção de uma matriz identitária.

A liderança do diretor escolar.

Lisa Mateus Ferrinho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Especialização em Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

2019

AGRADECIMENTOS

O trabalho e o esforço envolvidos neste trabalho devem ser reconhecidos a todos os que acreditaram e possibilitaram a sua concretização.

Ao Professor Doutor Luís Miguel Carvalho, meu orientador, por ter aceitado o desafio que lhe propus. Obrigada pela paciência, pela enorme disponibilidade e pelos inúmeros contributos e sugestões que enriqueceram este projeto.

À diretora do agrupamento de escolas pela amabilidade, disponibilidade e colaboração que manifestou ao longo da investigação. A sua boa disposição foi um impulso fundamental para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também aos professores do curso de mestrado pelos contextos de aprendizagem que fomentaram, bem como pelas palavras de incentivo que foram transmitindo.

O meu obrigada, também, às colegas de mestrado pelo espírito de companheirismo. Em especial à ti Elsa que, acreditando, transmitiste palavras de encorajamento que me incentivaram a chegar aqui.

À minha mãe, fonte de apoio infindável, por me ter possibilitado oportunidades para a concretização de ambições que me têm permitido ir mais além.

Um obrigado especial ao meu marido pela paciência e fé que foi demonstrando e, ainda, por ter estado sempre ao meu lado, ajudando a suprir as minhas faltas.

Aos meus filhos, Francisco e Afonso que tiveram imensa paciência e, muitas vezes privados da minha companhia, me compreenderam nos momentos em que precisava. É a vós, em especial, que dedico este trabalho.

Last, but not least, aos amigos que me deram alento e que, acreditando, me fizeram acreditar, assim como à família em geral por compreenderem a minha ausência e estarem presentes sempre que precisei de apoio.

A todos, sem exceção, “Muito Obrigada”.

Sem vós não teria sido possível.

RESUMO

À luz da agregação dos estabelecimentos escolares, que reúne escolas física, social e culturalmente diversas, com uma história própria e lógicas de ação diferentes, verifica-se que a complexidade do contexto escolar aumenta, mudanças na dinâmica de funcionamento das escolas impõem-se e constrangimentos e desafios emergem. Neste sentido, requer-se um equacionamento do papel do diretor, das suas lógicas de ação, bem como da sua ação estratégica, pois neste contexto específico e multirregulado, onde o diretor se reveste como o primeiro responsável pela prestação de contas, a liderança terá tanto mais possibilidades de sentido quanto mais e melhor enraizamento e integração tenha num projeto partilhado por todos os atores educativos. Por outro lado, terá tanto mais impacto na melhoria organizacional, quanto mais contribuir para a participação de todos na (re)construção de uma cultura conducente à consistência e coerência organizacionais.

Partindo da figura do diretor escolar e, por outro lado, da complexidade crescente que advém da agregação de escolas e das suas dinâmicas políticas e culturais, sobressai a grande preocupação inerente a esta investigação: as lógicas de ação do diretor escolar e a liderança exercida conseguirão ter impacto no desenvolvimento do sentimento de pertença e identificação dos elementos da comunidade educativa com a nova organização escolar? E, consequentemente, conduzir à melhoria organizacional?

Assim, centrando-nos na figura do diretor de um Agrupamento de Escolas, localizado na periferia de Lisboa, tivemos como objetivo neste trabalho identificar, descrever e analisar as lógicas de ação e os estilos de liderança mobilizados para promover a (re)construção da matriz identitária da nova realidade organizacional.

O estudo efetuado permitiu-nos concluir que, apesar do desafio da agregação ter sido imposto, o que confere maior complexidade ao processo de mudança e maior habilidade no exercício da liderança, as lógicas de ação e a ação estratégica da diretora conseguiram ter impacto na promoção da coesão organizacional e, consequentemente, na (re)construção da sua identidade.

Palavras-Chave – Agregação de Escolas, Diretor Escolar, Lógicas de Ação, Liderança Escolar, Identidade Organizacional.

ABSTRACT

The school clustering process, which brings together schools that are physically, socially and culturally diverse, each one with its own historical background and different logics of action, increases the complexity of the school context, arises changes in the dynamics of school organization and is accountable for the emergence of constraints and challenges. In this sense, it is necessary to reconsider the role of the director, in terms of logics and strategic action, because in this specific and multiregulated context, where the director is the first person to be held responsible by means of accountability, leadership has more possibilities of meaning the more and better it is rooted and integrated in a project shared by all educational actors. On the other hand, it will have a greater impact on organizational improvement, the more it contributes to the participation of all members in the (re)construction of a culture conducive to organizational consistency and coherence.

Taking into account the role of the school director, the growing complexity of school clustering and its political and cultural dynamics, the great concern inherent in this research stands out in the following question: Does the school director's logics of action and his leadership have impact on the development of the sense of belonging and identification with the new school organization? And, consequently, lead to organizational improvement?

Thus, focusing on the role of the director of a school cluster located on the outskirts of Lisbon, our aim in this research was to identify, describe and analyze the logics of action and the styles of leadership mobilized to promote the (re)construction of the identity of the new organizational context.

This study allowed us to conclude that, although the challenge of this school clustering process was imposed, which brings greater complexity to the process of change and demands greater ability in leadership, the director's logics and strategic action have caused an impact upon organizational cohesion and, consequently, upon the (re)construction of its identity.

Keywords – School Clustering, School Director, Logics of Action, School Leadership, Organizational Identity.

Índice

Índice de Figuras	7
Índice de Quadros	7
Introdução	9
Apresentação do tema e problema de partida.....	9
Objeto e objetivos do estudo	10
Organização da dissertação	11
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	12
1. A agregação de escolas e o contexto de ação organizada.	13
1.1. Agregação de escolas e reconfiguração das organizações escolares.....	13
1.2. As escolas enquanto contextos de ação organizada.	17
2. A centralidade do trabalho do diretor escolar.	22
2.1. O trabalho do diretor de agrupamento no seu contexto político.	23
2.2. Centralidade das lógicas de ação e da ação estratégica do diretor escolar.	27
3. A liderança e a dimensão política na organização escolar.	30
3.1. Liderança e modelos de análise.....	30
3.2. Comportamentos e competências dos líderes.....	35
4. A liderança e a dimensão cultural na (re)construção da identidade organizacional.....	39
4.1. Liderança e clima organizacional.....	39
4.2. Liderança e cultura organizacional.....	42
4.3. Liderança e identidade organizacional.	48
5. Dimensões e áreas de enfoque da liderança.	52
Capítulo 2 – Metodologia.....	55
1. Opções metodológicas.....	56
2. Contextualização do estudo.....	57
3. Eixos de análise.....	61
4. Recolha e tratamento de dados.....	62
Capítulo 3 - Apresentação e análise dos dados	67
1. Dimensão – A gestão e a agregação.....	68
2. Dimensão – Lógicas de ação e ações estratégicas no exercício da liderança e na (re)construção da matriz identitária.....	78
Conclusão.....	97
Referências Bibliográficas	99
Outras Fontes	103

Legislação Consultada.....	104
Anexos.....	105
Anexo 1 – Pedido de colaboração na investigação	106
Anexo 2 - Protocolo da Investigação	107
Anexo 3 - Guião da entrevista – 1.ª Sessão.....	108
Anexo 4 - Transcrição da entrevista – 1.ª Sessão.....	111
Anexo 5 - Guião da entrevista – 2.ª Sessão.....	124
Anexo 6 - Transcrição da entrevista – 2.ª Sessão.....	128
Anexo 7 – Grelha de Análise de Conteúdo	139

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas.....	21
Figura 2 – Matriz da liderança micropolítica de Blase & Anderson.....	34
Figura 3 – Modelo dos Valores Contrastantes de Cameron & Quinn.....	45
Figura 4 – Modelo dos Valores Contrastantes de Liderança, de Eficácia e da Teoria Organizacional de Cameron & Quinn.....	46

Índice de Quadros

Quadro 1 – Matriz dos eixos de análise.....	62
Quadro 2 – Análise de conteúdo: dimensões, categorias e subcategorias	65

“Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.”

(Hargreaves & Fink, 2007, p. 12.)

Introdução

Apresentação do tema e problema de partida

As medidas e normativos legais responsáveis pela reconfiguração das organizações escolares e do modelo de gestão escolar obriga a uma reconceptualização da liderança no seu contexto de ação. Concomitantemente, o progressivo reforço da autonomia exige a “constituição de lideranças fortes” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril) e a adoção de estilos de liderança adequados às dinâmicas e contextos específicos.

No entanto, a escola enquanto organização é constituída por um vasto conjunto de interações sociais, onde imperam valores, princípios e interesses, por vezes contraditórios, e que obrigam a processos de construção de consensos. O diretor, enquanto líder, tem que conhecer a organização e as pessoas que a constituem para conseguir mobilizar a organização com vista à obtenção de um compromisso coletivo e à definição de uma visão e direção comuns que contribuam para a construção de uma identidade e cultura própria, bem como de um projeto educativo que vise a melhoria da qualidade da ação educativa.

À luz da agregação dos estabelecimentos escolares, que reúne escolas física, social e culturalmente diversas, com uma história própria e lógicas de ação diferentes, verifica-se que a complexidade do contexto escolar aumenta, mudanças na dinâmica de funcionamento das escolas impõem-se e constrangimentos e desafios emergem. Neste sentido, requer-se um equacionamento do papel do diretor, das suas lógicas de ação, bem como da sua ação estratégica, pois neste contexto específico e multirregulado, onde o diretor se reveste como o primeiro responsável pela prestação de contas, a liderança terá tanto mais possibilidades de sentido quanto mais e melhor enraizamento e integração tenha num projeto partilhado por todos os atores educativos. Por outro lado, terá tanto mais impacto na melhoria organizacional, quanto mais contribuir para a participação de todos na (re)construção de uma cultura conducente à consistência e coerência organizacionais.

Partindo da figura do diretor escolar e, por outro lado, da complexidade crescente que advém da agregação de escolas e das suas dinâmicas políticas e culturais, sobressai a grande preocupação inerente a esta investigação: as lógicas de ação do diretor escolar e a liderança exercida conseguirão ter impacto no desenvolvimento do sentimento de pertença e identificação dos elementos da comunidade educativa com a nova organização escolar? E, conseqüentemente, conduzir à melhoria organizacional?

Cientes que a cultura organizacional, mais especificamente, o sentimento de pertença e identificação com a escola assume grande importância na coesão deste tipo de organização, propõe-se neste estudo abordar o tema da liderança estabelecendo a sua interdependência com as temáticas da micropolítica e da cultura organizacional, contextualizando estes constructos no âmbito da agregação de escolas.

O problema de partida reparte-se, deste modo, em duas questões que visam perceber a interdependência entre as temáticas supramencionadas: Quais os constrangimentos e desafios que o diretor escolar encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação? E, em concreto, como é que o seu estilo de liderança permite ultrapassar esses mesmos constrangimentos e, assim, encontrar respostas para esses mesmos desafios?

Objeto e objetivos do estudo

O interesse da temática inerente a este trabalho decorre das mudanças nas políticas de reordenamento da rede escolar, nomeadamente, a agregação de escolas, e da importância que a liderança tem vindo a assumir no exercício do cargo de diretor escolar.

Assim, e no âmbito do quadro normativo instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o objeto de estudo desta investigação será a perceção do diretor escolar acerca do exercício da sua liderança em contexto de agregação.

Considerando a maior responsabilização atribuída à figura do diretor escolar e a exigência de “lideranças fortes” que orientem os atores educativos para a melhoria organizacional e, consequentemente, para o sucesso educativo, e, por outro lado, a complexidade crescente que advém da agregação de escolas, o diretor escolar, recorrendo à *engenharia* da liderança, deverá ter a capacidade de mobilizar sinergias no sentido de fomentar a coesão organizacional. É nesta perspetiva que os objetivos do presente estudo assentam em:

- 1) identificar as perceções do diretor quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação;
- 2) descrever e compreender as lógicas de ação do diretor e estilos de liderança mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar – fator crucial para induzir a melhoria organizacional e objeto de prestação de contas.

Organização da dissertação

O presente estudo é constituído por três capítulos e sete anexos.

No capítulo 1 - Enquadramento Teórico - apresentamos, de forma descritiva e interpretativa, a explicitação dos conceitos fundamentais que permitem o desenvolvimento da problemática em estudo, bem como o seu enquadramento num quadro teórico atual de referência na área da investigação sobre a liderança do diretor escolar. Numa primeira parte contextualizamos o processo de agrupamento e agregação de escolas, optando por uma abordagem concetual que nos permite estudar a organização escolar na sua dimensão político-cultural. Em seguida, e com o objetivo de compreender a centralidade do trabalho do diretor escolar, tecemos algumas considerações acerca do alargamento e importância das suas funções e competências no atual contexto político, assim como da evolução dos modos de regulação e importância das lógicas de ação e ação estratégica do diretor escolar neste âmbito. Finalmente, construímos um modelo de análise da liderança do diretor a partir da dimensão política da organização escolar e da dimensão cultural na (re)construção da identidade organizacional, definindo, de acordo com esta abordagem, as áreas de enfoque da liderança.

No capítulo 2 – Metodologia - explicitamos a metodologia adotada, contextualizamos o estudo a partir da caracterização do contexto de ação e do sujeito objetos de estudo e apresentamos as fases de pesquisa, os eixos de análise, bem como os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos dados.

No capítulo 3 – Apresentação e análise dos dados - procedemos à descrição e análise dos resultados da investigação, à luz do quadro teórico estabelecido e mediante os eixos de análise definidos.

Finalmente, apresentamos a conclusão do nosso estudo, onde pretendemos identificar as respostas às questões de partida deste trabalho de investigação.

Incluímos, ainda, no final deste trabalho os anexos, com especial destaque para os guiões das entrevistas, suas transcrições e grelha de análise de conteúdo.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1. A agregação de escolas e o contexto de ação organizada.

Neste subcapítulo contextualizamos o processo de agrupamento e agregação de escolas, optando por uma abordagem concetual que nos permite estudar a organização escolar na sua dimensão político-cultural.

1.1. Agregação de escolas e reconfiguração das organizações escolares.

A prossecução de uma escolaridade obrigatória de 9 anos e, posteriormente, de 12 anos, a racionalização dos recursos, bem como a concretização de um percurso escolar sequencial e articulado impunha uma reconfiguração das organizações escolares. O paradigma de escola enquanto estabelecimento com um só nível de ensino já não constituía resposta para estas novas exigências. É deste modo que emerge uma nova estrutura de escola - a escola enquanto unidade que integra vários níveis de ensino, como aliás já se encontrava previsto no artigo 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 44/86, de 14 de outubro:

“O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.”

Seguindo uma lógica associativa e de iniciativa das próprias escolas, foram surgindo diversas realizações que tinham como ponto de partida este novo paradigma¹ e que se constituíram como antecessoras dos agrupamentos de escolas:

“unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum”

(Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 5.º)

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, inscrito no Decreto-Lei n.º

¹ Ainda em 1985, são criadas as escolas C + S (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro); em 1988, surgem os agrupamentos horizontais e verticais (Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho); a medida de criação de agrupamentos com as Escolas Básicas Integradas é aprovada em 1990 (Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio); em 1991 são criadas as Áreas Escolares (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março); as escolas integradas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são regulamentadas em 1996 (Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto).

115-A/98, de 4 de maio, marcou o momento da institucionalização dos agrupamentos de escolas. Neste diploma preconiza-se o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas “resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” (Preâmbulo), prevendo assim a inserção dos projetos educativos no território escolar. No entanto, atribui a competência de apresentação de propostas de criação de agrupamentos ao Diretor Regional de Educação, e já não aos órgãos de gestão das escolas envolvidos e privilegia a lógica de agrupamento vertical em detrimento da modalidade horizontal².

A argumentação que sustentava a criação dos agrupamentos estava patente nas finalidades enunciadas no próprio diploma: promover a sequencialidade e a articulação curricular no percurso escolar do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, garantindo a racionalização dos recursos; garantir a existência de um projeto pedagógico comum e da inserção comunitária, fomentando dinâmicas locais e uma participação alargada; reforçar a capacidade pedagógica das escolas, conferindo-lhes um maior grau de autonomia; reduzir o isolamento das escolas e prevenir o abandono escolar, criando condições para a melhoria da qualidade educativa; e, por fim, valorizar e enquadrar modelos anteriores e experiências em curso.

Embora institucionalizado, o processo decorreu de forma gradual e faseada, tendo-se manifestado de forma mais expressiva em 2003 com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho que determinou “Agrupar efetivamente todas as escolas localizadas no território português continental” (Ponto I – 1 – a), “de forma a que esteja totalmente executado no início do ano letivo de 2004-2005” (Ponto I – 2). Afirmando a ação coerciva da tutela, em detrimento da iniciativa voluntária das escolas, privilegiando a lógica vertical e estabelecendo prazos para a finalização do processo, este despacho, aparentemente, encerrava a reorganização da rede escolar proposta no regime de autonomia aprovado em 1998.

Contudo, o regime de autonomia inscrito no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alargou a possibilidade de se proceder à organização da rede através da constituição de “unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos” (artigo 7.º), comumente conhecidas por mega-agrupamentos. Reforçando os princípios e finalidades enunciados no regime de autonomia de 1998,

² Com a entrada em vigor do regime de Autonomia de 1998, as Escolas Básicas Integradas e as Áreas Escolares existentes passam a designar-se agrupamentos de escolas.

este novo diploma visa adaptar as organizações escolares à nova escolaridade obrigatória de 12 anos, assim como aos fins específicos da “gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente” (artigo 7.º).

Sob a decisão e imposição da tutela³, a generalização e consolidação da agregação de escolas dá-se com a publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, que estabelece como limite temporal para a conclusão deste processo o final do ano escolar de 2012-2013.

Dando continuidade à retórica legitimadora que acompanhou sempre a reorganização da rede escolar (racionalização de recursos, descentralização, modernização da administração educativa, a autonomia dos estabelecimentos de ensino, transferência de competências para o poder local e territorialização das políticas educativas), este novo regime de autonomia coloca a tónica na responsabilização, avaliação e prestação de contas que, entretanto, começavam a adquirir grande importância nos documentos normativos produzidos.

Importa lembrar que a criação e generalização de *agrupamentos de maior dimensão* foram acompanhadas pelo discurso da crise económico-financeira e, consequentemente, pela implementação e reforço de medidas de contenção orçamental. Logo, neste contexto, o processo de agregação, à semelhança do que já tinha acontecido aquando do regime de autonomia de 1998, gerou resistência e contestação por parte dos direta e indiretamente envolvidos, por não se perceber em que medida respondia verdadeiramente a objetivos pedagógicos ou a imperativos económicos.

Apesar da concordância generalizada relativamente às vantagens teóricas dos agrupamentos (Almeida & Barroso 2001; Félix, Perdigão, Ramos & Rodrigues, 2017), o carácter recorrente dos processos impositivos fazia prevalecer a lógica de *reordenamento de rede escolar* em detrimento da lógica de *dinamismo associativo local* (Almeida & Barroso, 2001, p. 61). Para além deste aspeto, também os receios e dificuldades que emergiam nos contextos reforçavam a contestação: por um lado questões relacionadas com a perda da autonomia, poder e identidade de cada escola agrupada (Ibid., p. 64); por outro, a dificuldade da gestão à distância e a disparidade de culturas escolares e profissionais (Félix, Perdigão, Ramos & Rodrigues, 2017, p. 163).

³ O documento normativo prevê um regime de exceção neste âmbito, sendo a iniciativa de agregação das próprias escolas quando estas estejam integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária, tenham contrato de autonomia, sejam escolas profissionais públicas, escolas de ensino artístico ou prestem serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais.

A questão da autonomia assumiu um lugar primordial nestas discussões. A nova configuração de escola pretendia reforçar a autonomia dos estabelecimentos de ensino no entanto, segundo Lima (2011a, p. 94), a autonomia concedida aos agrupamentos tinha um “caráter essencialmente retórico e instrumental”, “de execução e não de decisão”, mais consonante com uma “escola governada” do que com uma “escola governante”. Por isso, define o agrupamento de escolas como o *novo escalão da administração centralizada*: situado no terreno e, assim, mais próximo das escolas, constitui-se como uma nova forma de controlar as mesmas e centralizar processos numa lógica uniformizadora (Lima, 2011a; Formosinho & Machado, 2005; Machado, 2015). Perdendo a sua centralidade, cada uma das *subunidades de gestão*, até aqui possuidoras de uma *autonomia relativa*, de interações e dinâmicas próprias, de culturas e identidades distintas, é sujeita a um processo de recontextualização. Processo esse que, de acordo com Machado (Ibid., p. 24), requer um modelo de gestão e dinâmicas que permitam ao mesmo tempo a *gestão de cada escola* e a *gestão da rede de estabelecimentos*, permitindo que cada escola encontre o seu lugar, construindo um novo equilíbrio com vista à unidade de ação.

As preocupações relativamente à dimensão das agregações, à dispersão geográfica entre os estabelecimentos que as constituíam e, consequentemente, ao eventual distanciamento humano que daí podia advir, substituindo a *gestão de proximidade* pela *gestão à distância* (Machado, 2013; Machado, 2015), reforçam sentimentos de desconfiança relativamente à racionalização dos recursos humanos (redução de diretores, do número de elementos que integravam as equipas diretivas, de pessoal técnico-administrativo das escolas, do número de docentes), ao redimensionamento dos órgãos de gestão intermédia e consequente alargamento do seu campo de ação.

Os aspetos elencados, ao perspetivar uma redução dos recursos humanos, consequente aumento da carga burocrática e do volume de trabalho nas escolas, faziam acreditar que as razões de natureza económica e orçamental se sobrepunham aos critérios de natureza pedagógica. No entanto, mesmo depois de toda a contestação, grande parte das escolas foram agregadas por decisão da administração educativa, sem ter em conta as *vontades nem racionalidades em presença* (Lima, 2011a, p. 100).

1.2. As escolas enquanto contextos de ação organizada.

A investigação tem reconhecido a escola como um objeto de estudo complexo e polifacetado, que não é passível de “captação imediata, sem a mediação de teorias ou conceitos, implícitos ou explícitos” (Ibid., p. 148), sob pena de se tornar vago e genérico. Por vezes, exclusivas e, outras, simultaneamente complementares, as teorias e modelos organizacionais têm contribuído para uma visão holística da organização escolar, pois permitem ao investigador diferentes formas de olhar para a realidade, fornecendo-lhe constructos de interpretação e análise que lhe permitirão um enfoque teórico para o seu estudo.

É neste sentido que olharemos para a escola, não tanto como organização formal, estrutural e normativa, característica das teorias burocrático-rationais, mas sim, e à luz da sociologia das organizações, como um processo de construção, colocando, deste modo, o enfoque nas relações humanas, nas interações estabelecidas e nas lógicas de ação dos próprios atores sociais. Neste plano as organizações emergem, inevitavelmente, como construções complexas e plurais, construídas no próprio contexto de ação, a partir de jogos e alianças entre os atores educativos (Friedberg, 1995).

Desta forma, e na linha de pensamento de Lima (2002) e Torres (2010), a multiplicidade de racionalidades destacada leva-nos a conceptualizar a escola não apenas como estrutura ou *locus de reprodução*, onde regras e normas configuram predefinições e orientações conformadoras da ação organizacional, mas também como *locus de produção*, pois é no terreno institucional e organizacional que as mesmas são interpretadas e atualizadas à luz dos contextos e dos próprios atores. É, precisamente, nesse processo de recontextualização no *plano da ação* que os atores, através das suas racionalidades e capacidade estratégica, se apropriam das regras e normas num processo interpretativo, disfrutando de margens de *autonomia relativa* na criação e recriação dos sentidos, das lógicas e estratégias de ação da realidade organizacional. Nem sempre convergente com o plano das orientações ou da estrutura, nem sempre um espaço de consensos e partilha, o plano da ação torna-se muitas vezes palco de divergências ideológicas e de conflitos de interesses.

Ora, considerando o objeto do nosso estudo - a liderança do diretor escolar em contexto de agregação - é justamente este quadro teórico que adotamos. Por um lado, porque “o estudo da ação em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de

intervenção e os sujeitos envolvidos na interação social, remete, mediata ou imediatamente, para a consideração da escola como organização em ação” (Lima, 2011a, p. 156). E, por outro, possibilita a focalização na organização escolar como um contexto de natureza plural, *hetero e auto-organizada* (Lima, 2002; Torres, 2010) com vista à construção de uma ordem organizacional.

Sendo assim, e partindo do paradigma de escola enquanto contexto de ação organizada, socialmente construída na e pela ação (Lima, 2002), deparamo-nos com uma variedade de modelos organizacionais que podem ser convocados e que permitem uma moldura de referência pluridimensional para o estudo da escola no seu plano de ação, fornecendo não só uma estrutura para a ação, mas também influenciando o modo como esta é concretizada (Morgan, 1996).

Por serem inúmeras as abordagens neste sentido e por serem objeto de possíveis combinações, optámos por realçar a tipologia organizacional de Morgan (1996), desenhada a partir da reinterpretação crítica do quadro concetual vigente neste âmbito. O autor apresenta uma interpretação das organizações a partir de metáforas que se concretizam em imagens da realidade organizacional que permitem vê-la como máquina, como organismo vivo, como cérebro, como cultura, como sistema político, como prisão psíquica, como fluxo de mudança e transformação e, por fim, como instrumento de domínio. No entanto, o autor alerta para o facto que “as organizações podem ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Ibid., p. 327): pode ser uma máquina desenhada para atingir objetivos específicos; um organismo que sobrevive em certos ambientes; um sistema de informações especializadas; possuidora de valores, crenças e rituais que a distinguem de outras; um sistema de interesses individuais e de conflitos; um espaço de confrontos subconscientes ou ideológicos; uma manifestação de processos de mudança; bem como um instrumento para dominar outros (Ibid., p. 327).

Considerando, então, que o nosso objeto de estudo implica as relações e interações, por vezes conflituais, que se estabelecem entre os atores educativos no contexto de ação (sobretudo se atendermos à agregação de escolas com racionalidades, identidades e culturas distintas), assim como, as lógicas de ação e ação estratégica na construção de uma determinada ordem (no nosso caso concreto, a coesão e identidade no novo contexto organizacional), privilegiaremos uma abordagem à luz das dimensões políticas e culturais da organização escolar por se configurar como a mais adequada à construção do quadro teórico-concetual que estará na base da estruturação do nosso modelo de análise.

Neste sentido, não podemos deixar de convocar algumas definições de escola que sustentam a nossa linha de argumentação:

“as escolas são construções históricas sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama, mas são também arenas políticas e culturais, estruturas simbólicas e subjetivas, ou seja instituições frequentemente construídas através da longa duração” Lima (2011a, p. 101)

“As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficiência stricto sensu.”(Nóvoa, 1992, p. 16)

Neste âmbito, a metáfora política permite-nos perceber a organização como a interação entre indivíduos ou grupos com interesses específicos⁴ e que pretendem atingir os seus próprios objetivos, não existindo propriamente objetivos comuns. A divergência, inerente à pluralidade de racionalidades e interesses em presença, desencadeia conflitos que serão resolvidos ou perpetuados por manobras diversas nos jogos de poder (Morgan, 1996), constituindo-se os processos de negociação como fundamentais para a estabilidade ou a mudança (Carvalho, 2002, p. 71), pilares da manutenção ou emergência da ordem organizacional (Bush, 1995). Assim, interesses, conflito, negociação e poder são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional e, logo, deverão ser tidos em conta nas formas e nos processos de liderança que se assumem nas organizações.

Não ignorando as influências que se estabelecem entre o sistema/estrutura política ao nível macro e as organizações ao nível micro, o estudo da escola enquanto contexto de ação organizada, onde ocorrem constantemente relações de carácter político, exige da nossa parte uma análise específica da micropolítica, visto que é nesse plano de ação que os atores educativos, gozando de uma autonomia relativa na tomada de decisões, se constituem como elementos determinantes para a construção da realidade e ordem organizacionais. A análise micropolítica não se concentra tanto na questão da ordem ou

⁴ Os interesses podem envolver: objetivos, valores, desejos, expectativas, áreas de importância ou posições que se quer preservar, ampliar ou atingir. Os interesses podem ser de 3 tipos: de tarefa, de carreira ou pessoais (Morgan (1996).

desordem nas organizações, mas sim nas lógicas do poder e da negociação que são fundamentais para a interpretação do que se passa no interior das organizações.

Assim, e na esteira da teorização de Blase e Anderson (1995), a abordagem micropolítica permitir-nos-á uma leitura que irá de encontro à problemática presente na nossa investigação. Por um lado, possibilita analisar o uso formal e informal do poder do diretor escolar (ou seja, da posição de autoridade que lhe foi conferida legalmente e da influência que deverá mobilizar no exercício da liderança face aos interesses e conflitos em presença) e, por outro, analisar os processos através dos quais o diretor procura estabelecer consensos e convergências, focalizando-se, assim, o estudo nas lógicas de ação e ação estratégica que possibilitam a criação e manutenção de uma ordem, isto é, no caso concreto, a implementação e consolidação da agregação de escolas.

A questão dos consensos e convergências surge também associada à metáfora cultural, na qual a partilha de valores e significados é fundamental, constituindo-se como esquemas interpretativos que criam, orientam e legitimam o comportamento e a ação organizacionais (Morgan, 1996). Nesta dimensão, a consecução dos objetivos da organização, resulta de um entendimento e compromisso comuns, que propicia a identidade coletiva e coesão organizacional, ao contrário da abordagem micropolítica que assenta na satisfação dos interesses individuais ou de grupo em função da oportunidade (Ibid.).

Não relegando a influência do ambiente externo e da própria estrutura, a abordagem cultural focaliza-se no carácter socialmente construído da organização, constituindo-se como um processo contínuo e proativo de construção da realidade, desenvolvida na própria interação social e, consequentemente, no próprio plano de ação, no plano da ação organizada (Morgan, 1996; Torres, 2010).

Contudo, o carácter plural da organização influencia a uniformidade e estabilidade desejadas, povoando-a de sistemas de valores e significados nem sempre consonantes e, por vezes, antagónicos, criando, deste modo, um mosaico de realidades dentro da própria organização (Morgan, 1996). Estas realidades múltiplas (subculturas e contraculturas) podem desencadear conflitos e levadas ao seu extremo podem impregnar-se de um carácter político (Ibid.). Assim, a habilidade de se (re)criar sentidos compartilhados e entendimentos comuns é fundamental e deve ser tido em conta nas formas e processos de liderança que se assumem nas organizações, pois é a base para a identidade e coesão organizacionais.

Logo, no âmbito do nosso estudo, a abordagem cultural, possibilitará analisar e interpretar as lógicas de ação e a ação estratégica do diretor escolar na (re)construção da matriz identitária em contexto de agregação, assim como na coesão e consolidação organizacional.

A consideração da dimensão político-cultural no nosso estudo reveste-se, ainda, de especial importância, se tivermos em conta o modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas de Galton e Hargreaves (Figura 1), pois o processo de negociação e construção de objetivos e sentidos, fundamentais para a criação e sustentabilidade organizacionais, está presente em todas as fases do processo de agregação de escolas: fase da iniciação, onde se dá o contacto funcional que permite a tomada de consciência relativamente aos objetivos inerentes à nova realidade organizacional e aos interesses em presença; consolidação que implica a aceitação e a cooperação subjacente à construção de convergências com vista à consecução de objetivos imediatos; e reorientação que envolve planos e ações estratégicas compartilhados e, conseqüentemente, o compromisso de todos os atores educativos face à concretização de objetivos comuns. É facilmente perceptível que a habilidade de saber lidar com as implicações da dimensão político-cultural no terreno permitirá passar à fase seguinte e atingir o desenvolvimento pleno da organização.

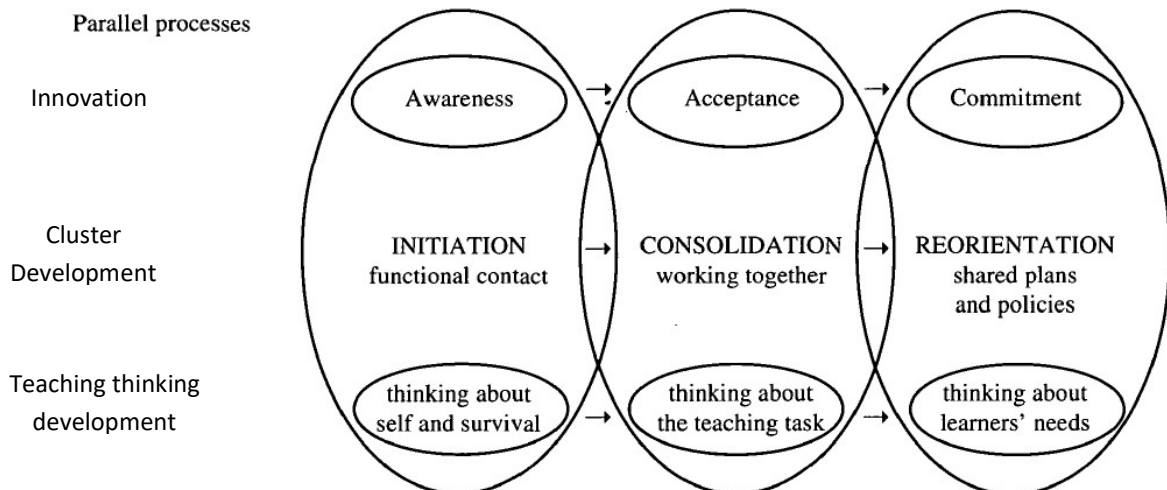


Figura 1 - Modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas
(Galton & Hargreaves, 1995, p. 176)

Contudo, a agregação de escolas apresenta uma maior complexidade não só enquanto modalidade de organização escolar, mas também quando consideramos a sua dimensão político-cultural. Pois, esta nova forma organizacional transcende a configuração tradicional da escola enquanto unidade de gestão com um só nível de ensino, uma só escola, uma só organização escolar. Ao transformar-se numa unidade de gestão com vários níveis de ensino, o (mega)agrupamento constitui-se ele próprio como (mega)organização escolar, formada por várias escolas ou, agora, *subunidades de gestão*, incluindo a própria escola-sede - cada uma com uma identidade e um estatuto. Ou seja, transforma-se numa (mega)organização constituída, por sua vez, por outras organizações. Por outro lado, o (mega)agrupamento assume-se também como um campo interorganizacional, devido às relações que se estabelecem entre as diversas organizações escolares que o constituem (Lima, 2011a; Sanches & Torres, 2015). Ora, é precisamente aqui que reside a causa da maior complexidade desta organização escolar. A pluralidade de interesses, racionalidades e sentidos multiplica-se devido à variedade de unidades e realidades organizacionais que agrega e às dificuldades decorrentes da eventual gestão *à distancia* que a dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino que constituem o (mega)agrupamento comporta. Esta maior complexidade coloca maiores desafios ao nível da negociação e da construção de consensos, exigindo uma liderança dispersa (Bryman, 1996), mas capaz de garantir a coesão e sobrevivência organizacional, sob pena desta se traduzir num *sistema debilmente articulado* (Weick apud Costa, 2005) ou numa *anarquia* (Cohen, March e Olsen apud Costa, 2005), onde objetivos inconsistentes e vagos dificilmente mobilizarão o compromisso coletivo no sentido da consecução eficaz dos objetivos educativos comuns.

Assim, os diretores escolares destas novas formas organizacionais confrontam-se não só com maiores desafios no exercício da sua liderança, mas também com maiores responsabilidades, pois neste novo contexto (inter)organizacional que é o (mega)agrupamento, o diretor escolar tem por missão não só unir os elementos da organização em torno de uma causa comum, mas também assegurar a (re)construção da identidade e coesão da organização escolar.

2. A centralidade do trabalho do diretor escolar.

Com o objetivo de enquadrar a figura do diretor escolar e compreender a centralidade do seu trabalho neste subcapítulo, tecemos algumas considerações acerca

do alargamento e importância das funções e competências do diretor escolar no atual contexto político, assim como da evolução dos modos de regulação e importância das lógicas de ação e ação estratégica do diretor escolar neste âmbito.

2.1. O trabalho do diretor de agrupamento no seu contexto político.

A figura do gestor escolar, atualmente designado diretor escolar, tem vindo a ser, progressivamente, reconfigurada à luz do enquadramento normativo que tem vindo a destacar a importância da descentralização, da autonomia das escolas, da valorização da dimensão local, da inserção comunitária e da reconstrução participada da escola. Apesar das continuidades verificadas ao nível do seu perfil funcional, começam a realçar-se diferenças não só formais, mas também ao nível do alargamento das suas competências (Barroso, 2005). Por outro lado, o acentuar da lógica de prestação de contas e da participação dos atores locais na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (nomeadamente no Conselho Geral), refletindo o reforço da regulação nacional e local, teve um impacto no acréscimo de responsabilidades do diretor escolar que, na qualidade de figura de topo do *novo escalão da administração centralizada*, é responsável por executar localmente as medidas de política educativa, tornando-se o *rosto*, o *primeiro responsável*⁵, a quem podem ser assacadas responsabilidades.

É neste âmbito, que a investigação realizada por Barroso (2005) permite traçar a evolução da gestão das escolas e do seu gestor, indo além do seu duplo estatuto de administrador - representante do Estado na escola que executa e faz cumprir os normativos oriundos da administração central - e líder pedagógico – *primus inter pares*, intermediário entre a administração central e os professores, concentrando-se na defesa dos interesses pedagógicos e profissionais destes. Assim, considerando a complexificação progressiva dos princípios inerentes aos modelos legais, o diretor escolar passa também a ser concebido como gerencialista e político-social (2005, p. 162): por um lado, perspectivado como gestor de uma empresa, concentra-se na administração dos recursos, na formação e nas competências técnicas específicas com vista à eficiência e eficácia dos resultados; e por outro, segundo uma conceção político-social, emerge como negociador e mediador dos interesses e lógicas divergentes (professores, alunos, pais, grupos sociais, interesses económicos) com o objetivo de construir consensos ou compromissos relativamente ao *bem comum educativo*.

⁵ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Referentes ideais das funções do diretor, estas concepções do seu trabalho entrecruzam-se de forma dinâmica no plano da ação, predominando umas sobre as outras ou complementando-se de acordo com os contextos, as situações e as valorizações dos diretores acerca da sua própria ação, remetendo, assim, para a multiplicidade de papéis, por vezes contraditórios, que o diretor, simultaneamente, assume no desempenho do seu cargo (Barroso, 2011).

Simultaneamente, a constituição dos agrupamentos e agregações de escolas, traduzida na complexificação das organizações escolares, não só intensificou o trabalho do diretor escolar devido ao aumento da sua burocratização, mas também, e considerando novamente a pluralidade de interesses e racionalidades agregadas sob uma nova forma organizacional, lhe colocou maiores desafios na adoção de estratégias capazes de construir consensos, com vista à construção de um projeto educativo e outros documentos orientadores da vida do agrupamento (Barroso & Carvalho, 2009, p. 129). É, precisamente, neste âmbito, e neste novo contexto, que emerge a centralidade do seu papel político e, inevitavelmente, do exercício da sua liderança: o diretor escolar é visto como o ator central, garante de coerência e articulação na recontextualização da política de agregação de escolas e motor da mobilização dos membros da organização escolar para a mudança e melhoria organizacionais.

A reconfiguração da figura do gestor escolar, como já vimos, resulta das políticas educativas que têm sido implementadas ao nível da gestão das escolas, decorrentes, na esteira de Carvalho (2016, p. 8)⁶, do “impulso da Nova Gestão Pública”. Também neste âmbito, evoluem os processos de regulação da educação, fazendo com que novos modos de regulação, de carácter pós-burocrático, surjam e coexistam com modalidades burocráticas, advindo daí a maior complexidade da regulação, bem como o seu carácter, por vezes contraditório (Ibid., p. 20).

No seguimento da nossa linha de argumentação, o diretor escolar, enquanto representante do Estado na escola, garante da recontextualização das medidas políticas no terreno, emerge não só como objeto da regulação estatal de carácter burocrático que

⁶ Carvalho (2016) identifica três tendências de mudança na *governança das escolas*: a *diferenciação da direção escolar* (gestão unipessoal, reforço das competências dos diretores, formação especializada e agregação de escolas), a *contratualização das relações entre níveis da administração da educação* (contratos de autonomia, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e a transferência de competências para os municípios) e a *exposição dos processos de governo das escolas* (medidas de monitorização e avaliação dos processos e dos resultados do trabalho dos órgãos de gestão das escolas, das quais destaca a Avaliação Externa das Escolas, a publicitação dos seus resultados e de planos de melhoria).

dele espera a aplicação das normas e regulamentos emanados da administração central, mas também como sujeito regulador de controlo ao nível da regulação interna da escola, onde deverá garantir “a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que assegurem o seu funcionamento” (Barroso, Dinis, Macedo & Viseu, 2006, p. 171). À luz da regulação burocrática, o diretor emerge, simultaneamente como objeto e sujeito, isto é, assumindo o estatuto de regulado e regulador.

Por outro lado, temos que considerar que a regulação institucional, quer seja ao nível macro, quer seja ao nível micro, não é um processo único, linear e previsível desencadeado por instâncias de autoridade, mas sim, influenciado pelos interesses, estratégias e lógicas de ação dos atores envolvidos (Barroso, 2005), um processo ativo de produção de regras. Assim, no próprio contexto de ação, emerge a microregulação como:

“processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre administradores e administrados, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional)” (Barroso, 2005, p. 71)

Logo, a regulação social emerge como um processo sujeito a múltiplas influências e regulações, isto é, multirregulado, no qual a interação das diversas fontes, modos e finalidades de regulação contribui para a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo e das organizações escolares.

Assim, de forma contraditória, mas já convergente com uma regulação de tipo pós-burocrática, do diretor exige-se que seja capaz de constituir lideranças fortes que impliquem a convergência dos diferentes atores e a sua mobilização para a mudança, a construção de um projeto educativo comum e melhoria organizacional. Simultaneamente, o reforço da prestação de contas relativamente à eficácia e eficiência dos resultados obtidos, coloca-o já não na posição de sujeito da ação, mas de objeto de escrutínio público. À luz da regulação pós-burocrática, o diretor emerge, também, como objeto e sujeito, isto é, assumindo, simultaneamente, o papel de regulado e regulador.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que estabelece o Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, que põe fim à colegialidade do órgão de gestão, privilegiando a gestão unipessoal centrada na figura

do diretor escolar, que, como já vimos, se torna no *rostro* da organização escolar, são formuladas expectativas, por parte da administração, quanto aos efeitos da ação do diretor escolar. A ênfase é colocada na constituição e afirmação de *lideranças fortes* com vista, não só à execução das medidas políticas, mas também ao desenvolvimento do projeto educativo da escola. Considerando, o contexto de agregação e a sua complexidade organizacional, perspetivando sobretudo as dinâmicas políticas que exige, é, facilmente, perceptível, que estas expectativas sejam elevadas, pois cabe ao diretor não só a regulação da ação organizacional num contexto de “maior dimensão”, como também juntar todos os elementos da comunidade educativa, criando consensos e convergências, em torno de uma causa comum, contribuindo, assim, para a coesão e identidade da nova organização escolar.

São reforçadas deste modo, novas formas de agir, já não só baseadas no estabelecimento de compromissos ou na convergência de interesses, mas também numa dimensão moral, mais subjetiva e afetiva, da organização escolar, ligada ao sentimento de pertença e de identidade, assim como à construção da coesão organizacional, a partir da qual resultará condições para legitimar e justificar a ação coletiva por referência ao bem comum (Barroso, 2005). Neste âmbito, a organização escolar emerge de um sentido de comunidade, como um lugar de *construção do coletivo* (Ballion, apud Barroso, 2005), sendo expectável dos seus dirigentes a adequação das suas estratégias a uma regulação no sentido sociocomunitário. Assim, do diretor escolar espera-se que, para além das funções já enunciadas e das quais destacamos a conceção política, na qual, muitas vezes, *emerge como administrador de conflitos* (Morgan, 1996), seja também capaz de se assumir como administrador de sentidos (Ibid.).

Cientes então da multiplicidade e complexidade de papéis que o diretor escolar assume no processo de regulação e considerando que o nosso objeto de estudo se centra na sua ação, atenderemos neste trabalho de investigação ao seu papel enquanto sujeito regulador do contexto de ação organizada, não tanto numa visão institucional e normativa, mas sim enquanto ator central no processo de construção social de uma determinada ordem. Paralelamente, e considerando a complexidade dos agrupamentos e agregações de escolas onde agora atua, povoado de uma pluralidade de interesses e sentidos, debruçar-nos-emos sobre o seu papel quer na microrregulação local, bem como na regulação de um espaço de construção sociocomunitária. É, assim, através destas lentes que iremos retratar o sujeito em estudo, bem como as lógicas de ação e

estilos de liderança por si mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar (o mega-agrupamento).

2.2. Centralidade das lógicas de ação e da ação estratégica do diretor escolar.

A identificação das lógicas de ação do diretor escolar é de extrema importância para compreendermos o que norteia a sua ação, isto é, como organiza e coordena a ação no sentido da consecução da sua missão. No entanto, não podemos deixar de destacar que a conceptualização das lógicas de ação é polissémica conforme é entendida à luz de uma abordagem teórica ou de um domínio da ação organizada.

De um modo geral, e tendo por referência o contexto organizacional, as lógicas de ação são construídas, *na ação* ou *pela ação*, a partir da relação que se estabelece entre um determinado contexto e a ação dos atores, sendo percebidas à priori enquanto justificação dos atores para a sua própria ação ou à posteriori pela observação dos seus efeitos (Barroso, Dinis, Macedo & Viseu, 2006, p. 178). Logo, o reconhecimento das lógicas de ação, nem sempre conscientes, encontra-se dependente dos próprios atores, dos seus discursos verbais e escritos, como também da sua própria ação e das deduções que dela se fazem. Partindo então da voz do diretor escolar e dos textos reguladores por si produzidos, mobilizaremos este conceito no nosso estudo com vista a identificar as suas lógicas de ação na construção da identidade e coesão organizacionais em contexto de agregação. Neste âmbito, perfilhamos a definição de lógicas de ação de Barroso, Dinis, Macedo & Viseu, pois justifica a linha teórica do presente estudo que aponta para a ação de regulação em contexto de ação:

“racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de ação individual ou coletiva.” (Barroso, Dinis, Macedo & Viseu, 2006, p. 179)

Tendo por base a pluralidade de interesses, racionalidades e lógicas de ação que coexistem no contexto, complementamos o estudo das lógicas de ação a partir da perspetiva de análise da micropolítica da organização escolar.

Por outro lado, partilhamos ainda a definição de Sarmiento (2000, p. 147) que apresenta as lógicas de ação como:

“conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações, ordenando, ainda

que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa.”

Destacamos, na ótica deste autor, que as lógicas de ação, por integrarem conteúdos de sentido que organizam a realidade escolar, resultam dos valores, crenças e representações sociais dos próprios atores que influenciam e são influenciados pela realidade do seu contexto. Desta forma, esta conceitualização das lógicas de ação válida a nossa análise da atuação do diretor escolar na dimensão cultural da escola.

Como vimos, a análise das lógicas de ação emerge como dimensão crucial no estudo da ação estratégica dos atores organizacionais. Enquanto as lógicas de ação, nem sempre percebidas pelos atores que as mobilizam, por assentarem nas suas escolhas axiológicas, traduzidas por valores e normas, ou por se encontrarem escondidas como forma de *mascarar ou dissimular* divergências e/ou conflitos (Vilaverde e Silva, 2007, p. 105), se situam na face passiva e oculta da organização, a ação estratégica, justificada pelas lógicas de ação, emerge como um meio para a prossecução dos objetivos dos atores organizacionais. Constituindo-se como um processo instrumental e ativo que é percecionado através das relações entre os diferentes atores, a ação estratégica situa-se, assim, no plano visível da organização.

Logo, a análise da ação estratégica do diretor escolar emerge como fundamental não só para compreender as suas dinâmicas de ação, mas, sobretudo, para dar visibilidade à dimensão oculta da mesma, isto é, às lógicas e racionalidades subjacentes à sua ação, permitindo, assim, desvendar as dinâmicas micropolíticas e culturais da sua ação na organização escolar.

Deste modo, na análise das lógicas de ação do diretor escolar há, pois, uma esfera político-cultural particularmente importante a tomar em consideração, visto que essa esfera permite compreender as estratégias do diretor escolar a este nível, pois a ação estratégica é justificada por racionalidades ou lógicas de ação.

É neste âmbito que convocamos Dubet (apud Vilaverde e Silva, 2007) que, numa perspetiva de abordagem teórica, distingue três tipos de lógicas de ação: a lógica integradora, a lógica de ação estratégica e a lógica da subjetivação. Na lógica de ação pautada pela integração o que justifica a ação dos atores são os valores e os modelos culturais já institucionalizados e que servem de fundamento à identidade cultural da organização, perspetivada como um fim em si mesma. A estratégia, nesta perspetiva, passa por táticas de interiorização dessa mesma identidade. Por outro lado, a lógica

baseada na estratégia assenta no poder de influenciar e mobilizar os outros com vista à obtenção de um equilíbrio de interesses que permita a prossecução dos objetivos. Nesta lógica a regulação emerge como estratégia que visa uma *integração* mínima, uma identidade, já não como fim em si mesma, mas como meio de sucesso para atingir os fins. Por último, a lógica de ação da subjetivação realça a perspetiva individualista da autonomia e da criatividade do sujeito como condições essenciais à afirmação da sua identidade enquanto autor da sua própria ação. A estratégia nesta abordagem baseia-se no distanciamento crítico.

Vilaverde e Silva (Ibid., p. 109) observa que a lógica da subjetivação se distancia da lógica de integração e da lógica estratégica, configurando estas, por sua vez, uma relação de complementaridade: a lógica da ação estratégica requer uma integração mínima, enquanto a identidade integradora resulta da convergência e manutenção de valores e modelos culturais.

É, justamente, neste âmbito que esta tipologia das lógicas de ação de Dubet, com destaque para as lógicas de ação integradora e estratégica, dá corpo ao nosso estudo, pois, centrando-nos nos modelos organizacionais da micropolítica e da cultura organizacional, pretendemos analisar as lógicas de ação e a ação estratégica mobilizadas pelo diretor escolar na construção da matriz identitária da organização escolar. Haverá uma complementaridade destas lógicas na ação do sujeito do nosso estudo? De que forma são mobilizadas estas lógicas no exercício da sua liderança? Que estratégias mobiliza nesse sentido?

Estas são questões que, decerto, irão merecer a nossa atenção neste estudo, pois as lógicas de ação e a ação estratégica do diretor ocupam um lugar central na nossa investigação por se constituírem como parte integrante do processo de liderança que, na esteira de Bolívar (2012), emerge como uma área crucial para induzir a melhoria organizacional, sendo o diretor um dos fatores estratégicos neste âmbito. Embora tenha um efeito indireto na melhoria dos processos educativos, a sua posição estratégica concede-lhe “a capacidade de articular as diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas produzem sinergias que incrementam notoriamente o respetivo impacto.” (Bolívar, 2012, p. 55). Por outro lado, a sua missão tem como objeto a construção da coesão organizacional e esse é, paralelamente à liderança, outro dos fatores essenciais para a melhoria do serviço prestado pela escola (Ibid.).

É com base nestas constatações que o estudo sobre a liderança do diretor escolar se torna tão relevante, assumindo as suas lógicas de ação e ação estratégica um papel central neste âmbito.

3. A liderança e a dimensão política na organização escolar.

Neste subcapítulo, apresentamos a concetualização da liderança na sua dimensão micropolítica com o objetivo de construirmos um modelo de análise da liderança do diretor que permita o desenvolvimento da problemática em estudo.

3.1. Liderança e modelos de análise.

Embora exista uma multiplicidade de definições sobre o conceito de liderança, muitas vezes condicionadas por um quadro teórico de referência ou pela incidência num ou noutro aspeto, há elementos recorrentes que se destacam e que permitem uma definição mínima deste conceito, nomeadamente influência, relação entre indivíduos/grupos e objetivo. Independentemente das definições em apreço, importa salientar a intencionalidade do processo de liderança, pois a existência de objetivos conduz o processo com vista à consecução dos mesmos. Assim, aparece muitas vezes representada como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objetivos (Parry & Bryman, 1996). Esta tem sido, no entanto, identificada com uma visão mecanicista da liderança (Costa, 2000) e enquadrada nas abordagens mais tradicionais.

Com as novas abordagens, aparecem conceções mais unitárias e outras mais manipuláveis da liderança que se revestem de um pendor integrador, ambíguo ou político.

No âmbito das teorias do conflito, Friedberg (1995), assenta a sua abordagem no quadro teórico do poder, considerando que é nas relações de interdependência que indivíduos ou grupos procuram, numa relação de troca e de negociação, exercer as suas margens de influência sobre os outros para atingirem os seus objetivos pessoais. Este autor não se centra nas formas legítimas de poder, como Weber, mas sim nas estruturas “informais” e “paralelas” de poder dentro das organizações.

Por outro lado, e na ótica de Jesuíno (2005, p. 12), a liderança “resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento”, sendo o seu objetivo promover a ação coletiva na consecução de objetivos partilhados.

Face à existência de uma pluralidade de conceitualizações, não se coloca a questão de encontrar uma única definição de liderança que seja a mais apropriada, até porque elas “não são nem completamente estanques ou mutuamente exclusivas” (Costa, 2000, p. 16), mas sim contextualizá-la à luz de um modelo de análise que lhe seja aplicável de acordo com os objetivos, contextos e dimensões em presença.

“A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente.” (Sanches, 1998: 49)

Neste âmbito, são muitas as perspetivas pelas quais a liderança pode ser analisada nas organizações escolares: através das características psicológicas dos líderes (teoria dos traços); pelas suas condutas (teoria comportamental); tendo em conta as variáveis contextuais (teoria situacional) ou, ainda, a partir das relações entre os objetivos do líder e dos seus seguidores (transacional e transformacional).

Da diversidade de análises emerge uma diversidade de estilos de liderança que nem sempre se excluem e por vezes se entrecruzam e coexistem simultaneamente. São os estilos de liderança escolar que podem funcionar como fatores de desenvolvimento organizacional e impulsionadores de um processo de mudança e inovação no contexto da organização escolar, pelo que importa considerá-los no estudo destas organizações.

Lewin, Lippit e White (apud Jesuíno, 2005), responsáveis pelos primeiros estilos descritivos de liderança, defendem três tipos de estilos: autoritário, democrático e *laissez-faire*. O líder autoritário determina a política do grupo, tomando a decisão quase de forma isolada, não convocando a comunidade educativa a pronunciar-se acerca do sentido da decisão. O líder democrático encara a tomada de decisão de modo participativo, sendo através de discussão, onde os membros da organização têm margens de autonomia e de liberdade, que estimula os membros do grupo a participarem na definição de objetivos e de estratégias. E, por fim, o líder *laissez-faire*, tratando-se de um líder não interventivo, dá total liberdade aos membros da organização para agirem, exercendo um controlo e uma influência muito escassos, quase perdendo a sua preponderância.

Cada um destes estilos implica um efeito sobre a organização e sobre os seus membros, visto que a que a maior ou menor implicação dos membros da organização nos processos internos resulta do efeito do estilo de liderança adotado. Neste âmbito, Jesuíno (Ibid. P. 59), apresenta algumas conclusões que resultaram de diversos estudos realizados a partir desta tipologia, realçando que a liderança autoritária favorece um clima de hostilidade, o estilo *laissez-faire* gera a permissividade, enquanto o estilo democrático surge como responsável por atitudes mais positivas por parte dos membros dos grupos, sendo potenciadora da cooperação, das relações entre as pessoas e da autonomia das mesmas.

Por outro lado, Stephen Ball (2012), para quem o papel do líder é fundamental para a compreensão da micropolítica, distingue quatro estilos de liderança: o *interpessoal*, o *administrativo*, o *antagonista* e o *autoritário*, sendo os dois últimos *nuances* diferenciadas de um estilo *político*. Na liderança *interpessoal*, o líder privilegia o contacto pessoal, a informalidade e a lealdade, enquanto o estilo *administrativo* remete para os procedimentos formais, estruturais e burocráticos. Por outro lado, e dentro do estilo *político*, os líderes *antagónicos* possibilitam a discussão e o confronto para manter o controlo, enquanto os líderes *autoritários* mantêm uma discussão unidirecional para favorecer o seu próprio controlo e *status quo*.

Bass (1990) refere-se à liderança transaccional numa abordagem de cariz integrador. Assim, considera que a liderança transaccional pressupõe uma troca que compromete quer o líder, quer os seus seguidores: o líder, clarificando o papel e os requisitos da tarefa e centrando-se no processo como forma de ter controlo relativamente à consecução dos seus objetivos, recorre ao incentivo por forma a influenciar os outros. Por outro lado, sublinha que a liderança transformacional envolve muito mais do que um intercâmbio entre líder e liderado. Neste processo o líder inspira e estimula o grupo a transcender os seus próprios interesses em função de uma visão partilhada por todos (Ibid.), promovendo a capacidade da organização para a mudança e para a inovação (Sanches, 2005).

Assim, partindo da problemática inerente ao nosso trabalho de investigação, que se centra em estudar a liderança do diretor, em contexto de agregação, na (re)construção da coesão organizacional e, consequentemente, de uma matriz identitária, bem como do entendimento, na esteira de Leithwood (2003, p. 20), que a liderança do diretor escolar terá que assentar no exercício da influência (“exercising influence”) e na mobilização numa direção comum (“providing direction”), consideramos a liderança transaccional e a

transformacional as mais adequadas para uma liderança eficaz neste âmbito. Estes estilos por configurarem uma perspetiva integradora da liderança emergem também como os mais apropriados a processos de mudança, como é o caso do processo de agregação: a liderança transacional, embora centrada num objetivo, preocupa-se com o processo, pois dele depende a consecução desse mesmo objetivo; a liderança transformacional permite o envolvimento de todos, a partilha de objetivos comuns e a emergência de um sentido de pertença, implicando maior envolvimento e menor resistência à mudança, influenciando assim o sucesso da mesma (Bass, 1990). Nestes tipos de liderança, o líder, enquanto figura que alinha e mobiliza a organização numa determinada direção, motivando-a a agir perante os obstáculos e servindo de exemplo, tem a possibilidade de influenciar a resistência ou a aceitação do novo contexto de mudança (Almada & Policarpo, 2015).

Logo, considerando o carácter plural da organização escolar, a complexidade de agregar escolas com dinâmicas, culturas e identidades diferentes, assim como o próprio contexto da mudança organizacional (neste caso o processo de agregação de escolas), que raramente é politicamente neutral, pois fortalece ou ameaça interesses (Ball, 2012), originando incertezas, receios e, eventualmente, resistências, faz todo o sentido contextualizar a questão da liderança na sua dimensão micropolítica, sendo, neste âmbito, fulcral convocarmos a teorização de Blase e Anderson (1995, p. 18) que nos apresenta uma matriz da liderança micropolítica, resultante de uma perspetiva integradora (Figura 2).

Os autores abordam a liderança em função do respetivo estilo (aberto e fechado) e dos seus objetivos (transacional e transformacional), que se assumem como eixos de análise. Através da interseção desses dois eixos resultam quatro quadrantes, que dão origem a quatro abordagens da liderança:

- autoritária – uma liderança fechada e transacional, que exerce o *poder sobre* com vista à manutenção do *status quo*;
- adversarial – uma liderança fechada mas transformacional, que exerce o *poder sobre* e o *poder através de*, centrando-se na visão do líder;
- facilitadora - liderança de carácter aberto e transacional que se distingue pelo *poder através de* e o *poder sobre* e que se centra num clima organizacional humanizado com ênfase na pessoa;
- democrática - liderança de carácter aberto e transformacional que exerce o *poder com* e que promove a participação, a partilha social e o *empowerment*.

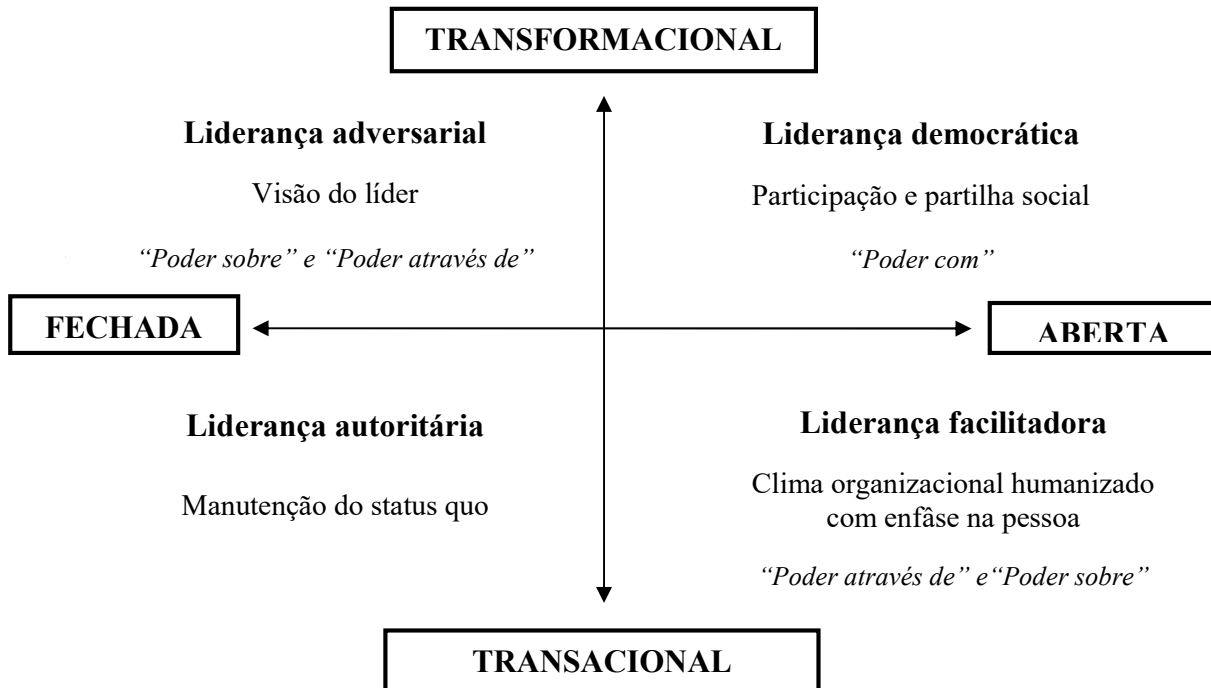


Figura 2 –Matriz da liderança micropolítica de Blase & Anderson (apud Sanches, 2005)

Na liderança de estilo fechado (adversarial e autoritária) os objetivos e a visão da organização são definidos pelo líder, determinando *the one best way*, consequentemente, dos membros da organização espera-se a aceitação das decisões e do líder uma regulação de controlo. O *poder sobre* e o *poder através de* exerce-se numa perspetiva hierárquica, passando por estratégias de imposição e manipulação.

Na liderança de natureza aberta (facilitadora e democrática) o individualismo cede lugar ao bem comum, negociando-se ou construindo-se, de forma coletiva e partilhada, os objetivos e visão da organização. Dos membros da organização espera-se a participação e do líder uma regulação, não de controlo, mas que favoreça a autonomia dos atores organizacionais. O *poder através de* e o *poder com* exerce-se, assim, na delegação ou descentralização de responsabilidades e na horizontalidade das relações, passando por estratégias de diálogo, de definição de alianças ou compromissos.

Sendo assim, e partindo dos estilos de liderança apresentados, a liderança democrática que conjuga as dimensões de abertura e de transformação, sendo, por isso, proativa, emerge como aquela que poderá ser, teoricamente, o tipo de liderança que pode levar os membros da organização a se envolverem num processo de mudança, visto que líder e liderados partilham os mesmos valores e colaboram entre si para alcançar objetivos comuns, participando, assim, na construção e desenvolvimento organizacionais.

Promover mudanças profundas, que visem redesenhar a estrutura organizacional, como por exemplo o processo de agregação de escolas, obriga, provavelmente, a mudanças profundas no sistema de valores, nas atitudes e motivações dos atores escolares, ou seja, a transformações no plano informal e na face oculta da organização escolar. Uma verdadeira liderança desenvolve-se neste plano informal, que acreditamos, situar-se num contínuo entre o eixo transacional e transformacional, numa forma de *liderança multipolar* (Sanches, 2005, p. 10). Assim, apresentando-se como complementares, não sendo estanques, nem mutuamente exclusivas, procurando um equilíbrio, estes dois tipos de liderança oscilam e predominam de acordo com as situações e objetivos em presença.

“Effective organizations require both tactical and strategic thinking as well as culture building by its leaders. Strategic thinking helps to create and build the vision of an agency’s future. The vision can emerge and move forward as the leader constructs a culture that is dedicated to supporting that vision. The culture is the setting within which the vision takes hold. In turn, the vision may also determine the characteristics of the organization’s culture.” (Bass & Avolio, 1993, p. 112).

Consideramos, ainda, a este propósito, e relembrando o modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas de Galton e Hargreaves (1995), que o estágio de desenvolvimento e maturidade da organização influi também neste contínuo, predominando a liderança transacional nas fases iniciais de implementação do processo, aspirando-se ao predomínio da liderança transformacional na fase de desenvolvimento pleno da nova organização.

É neste âmbito que o modelo da liderança micropolítica da Blase e Anderson nos poderá ser útil, pois da sua mobilização poderão emergir contributos que permitem elaborar uma articulação em função da legitimação da nossa análise.

3.2.Comportamentos e competências dos líderes.

Enquanto as teorias tradicionais de liderança sugerem que o líder deve planejar, controlar e coordenar, de forma racional, para atingir os objetivos da organização, as novas abordagens, mais integradoras e unitárias, apresentam maiores desafios à liderança, acreditando na importância do comportamento e das competências

emocionais do líder no envolvimento e motivação dos membros da organização, no sentido de potenciar e superar as expectativas de desempenho das organizações (Bass & Avolio, 1993).

Bass e Avolio (Ibid., p. 112) identificam a este respeito quatro características do comportamento dos líderes transformacionais que denominam como os 4I's: influência idealizada ("idealized influence"), motivação inspiradora ("inspirational motivation"), estimulação intelectual ("intellectual stimulation") e consideração individualizada ("individualized consideration"). Para os autores, só se poderá falar de liderança transformacional na presença destas quatro características.

A influência idealizada sugere que o líder transformacional se constitui como um exemplo, um modelo, que promove o respeito, a admiração, e a competição dos membros da organização. A motivação inspiradora do líder, que implica uma visão, mobiliza as pessoas no sentido de se criar um compromisso que possibilite atingir essa visão. A estimulação intelectual concebe o líder transformacional como aquele que promove a criatividade e inovação, desafiando os outros na resolução dos problemas. Por fim, a consideração individualizada, revela a função de mentor e de *coaching* do líder, que conhece as necessidades e potencial dos seus colaboradores (Avolio, Bass, & Jung, 1999).

Na descrição dos comportamentos dos líderes, os autores comparam a liderança transformacional com a liderança transacional, pois, mesmo considerando que a liderança transformacional emerge como a mais eficaz, reconhecem a interdependência entre este estilo de liderança e a liderança transacional - organizações eficazes requerem tanto uma ação estratégica, como uma ação integradora na sua construção (Bass & Avolio, 1993, p. 112). Assim, observam que enquanto o líder transacional opera na cultura organizacional, seguindo normas, regras e procedimentos já existentes, o líder transformacional muda a cultura da organização, realinhando-a com uma nova visão numa convergência e consenso de valores e normas (Bass, 1985 apud. Bass & Avolio, 1993). Por isso, o líder transformacional é caracterizado pelo "creative insight, persistence and energy, intuition and sensitivity to the needs of others to forge the strategy-culture alloy for their organizations" Em contraste, o líder transacional é caracterizado por estabelecer trocas ou acordos com os membros da organização em função de um sistema de recompensas (Bass & Avolio, 1993, p. 112-113).

Decorrente desta abordagem aos comportamentos dos líderes aqui descritos é, facilmente, perceptível a importância do comportamento destes quer ao nível das relações

que estabelecem com os membros da organização (e.g., relações de confiança, empatia, apoio), quer ao nível da sua orientação estratégica (e.g., formas de conciliação e de mobilização da participação na resolução de problemas, tomada de decisões e definição de objetivos). Assim, o seu comportamento é determinante para a eficácia quer da liderança transacional, quer da liderança transformacional, isto é, quer para exercer influência, negociando, estabelecendo coligações ou alianças, com vista à consecução de determinados objetivos ou interesses ou, por outro lado, para mobilizar compromissos na definição de uma visão partilhada e na prossecução de objetivos organizacionais comuns, criando, deste modo, sinergias numa perspetiva de desenvolvimento organizacional.

Logo, considerando estas duas áreas, torna-se de suma importância as competências que os líderes devem mobilizar para o exercício eficaz da sua liderança. Neste sentido, tendo em conta as relações que se estabelecem entre líderes e liderados, bem como os resultados das investigações neste campo, é fundamental a referência às competências de natureza emocional e social. Segundo Goleman (1998), o que distingue os líderes excecionais não são as competências de natureza técnica, mas sim a inteligência emocional – um grupo de cinco competências que permitem aos líderes maximizar o seu próprio desempenho, bem como o dos seus seguidores. Esta ideia também é partilhada por outros autores como Bass e Avolio (1993) e Leithwood (apud NCSL, 2007):

“As relationship management within and beyond the school increases so too will reliance on emotional intelligence. Indeed, the picture outlined here is of leaders who are intelligent in many ways – professionally knowledgeable, skillful, political, shrewd in their perceptions and analyses and emotionally astute and insightful.”
(NCSL, 2007, p. 19)

As cinco competências destacadas por Goleman (1998) são autoconsciência (“self-awareness”), autogestão (“self-regulation”), motivação (“motivation”), empatia (“empathy”) e competências sociais (“social skills”).

A autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer e entender as nossas pré-disposições, emoções, pontos fortes, fraquezas, necessidades e motivações, bem como o seu efeito sobre os outros. A autoconsciência gera por sua vez autoconfiança e capacidade de autoavaliação, logo os líderes, na posse desta competência, têm uma noção mais segura das decisões a tomar.

A autogestão permite lidar com as emoções de modo mais apropriado. O nosso autoconhecimento, o conhecimento do contexto ou a posse de determinada informação pode ser crucial para conter julgamentos ou controlar ou redirecionar impulsos e emoções e, logo, pensar antes de agir. A autogestão reforça a integridade e a abertura para a mudança, o que é, não apenas uma virtude pessoal, mas uma mais-valia organizacional.

A motivação consiste numa propensão para prosseguir objetivos com gosto, energia, persistência e otimismo, o que contribui para a produtividade e eficácia. Considerando a forma contagiante como ela pode ser comunicada, também é importante para o estabelecimento de alianças e compromissos organizacionais – logo, a comunicação surge como um elemento relevante neste âmbito.

A empatia é a capacidade de entender a composição emocional de outras pessoas, a habilidade em lidar com elas e tratá-las de acordo com o seu modo de ser e reagir, a capacidade de perceber aquilo que os outros necessitam ou desejam. Esta competência é muito importante no contexto organizacional não só devido às interações estabelecidas e ao trabalho em equipa, mas também devido à importância de atender ao perfil de cada um como forma de especialização. A comunicação surge, também aqui, como um elemento essencial através do qual se pode depreender a empatia.

E, por último, as competências sociais aludem à proficiência na gestão de relações e na construção redes, à capacidade de encontrar um espaço comum e construir afinidades. A persuasão e a comunicação são elementos essenciais neste conjunto de competências. Centrando-se nas pessoas e nos valores, torna-se uma competência central na mobilização dos outros e na construção de uma consciência e identidade organizacionais.

Esta última área de competência, *last but not least*, é apontada por Goleman (Ibid.) como sendo movida por um objetivo, “friendliness with a purpose: moving people in the direction you desire” (p. 101), emergindo como a culminância das outras dimensões da inteligência emocional.

A descrição dos comportamentos e competências aqui presente neste subcapítulo enfatiza a dimensão político-cultural da liderança do diretor escolar, no âmbito da liderança transacional e transformacional, pelo que acreditamos que venha a reforçar a análise da nossa problemática, permitindo um olhar mais prático sobre a concetualização teórica aqui reunida, contribuindo, assim, para legitimar as nossas conclusões.

4. A liderança e a dimensão cultural na (re)construção da identidade organizacional.

Neste subcapítulo, apresentamos a conceitualização da liderança na sua dimensão cultural com o objetivo de construirmos um modelo de análise da liderança do diretor na (re)construção da identidade organizacional que permita o desenvolvimento da problemática em estudo.

4.1.Liderança e clima organizacional.

As características da liderança constituem um dos fatores-chave associados ao clima de escola, conceito este que, apesar da ambiguidade semântica, pode ser descrito em função das percepções que os atores educativos têm relativamente ao ambiente da organização.

O conceito de clima organizacional tem vindo a aperfeiçoar-se à medida que as teorias e os estudos da organização têm evoluído. As primeiras conceitualizações de clima, baseadas numa perspetiva racional e objetiva das organizações, apenas consideravam como fator determinante do clima a estrutura formal, predeterminada e hierárquica da organização, não contemplando a influência dos fatores externos ou de contexto. No entanto, foram identificados, gradualmente, outros fatores determinantes do clima organizacional, como as relações interpessoais, os comportamentos, os valores, os processos organizativos e administrativos, a liderança, o desempenho, entre outros, que determinaram novas formas de conceber o clima organizacional:

“o clima organizacional pode ser caracterizado da seguinte forma: a) é um atributo molar representativo de descrições coletivas de uma organização ou sub-unidade organizacional; b) funciona como um marco de referência para a atividade dos membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas; c) provém e é mantido pelas próprias práticas organizacionais as quais mediatizam os fatores de condição; d) não é único, quer dizer, uma mesma escola pode ter vários climas de acordo com a variabilidade das práticas e dos significados dos atores no interior da organização.” (Carvalho, 1992, p. 37)

No sentido de criar uma visão integradora das várias dimensões do clima organizacional, Carvalho (1992, pp. 37-38) convoca a sistematização elaborada por Anderson (1982) que inclui quatro dimensões do clima organizacional: dimensão

ecológica que comporta elementos físicos e materiais da escola (tamanho, equipamentos, arquitetura); dimensão da ambiente psicossocial associada às características pessoais dos atores educativos (físicas, psicológicas, sociais e emocionais); dimensão do sistema social que integra normas que regem os comportamentos e as interações na escola (processos de decisão e comunicação, estilos de liderança); e a dimensão cultural que abrange valores e ideologias.

Não estando unicamente dependente de uma só variável, o clima de escola resulta da interação das diferentes variáveis intrínsecas à organização, verificando-se, assim, uma dinâmica interativa entre os atores educativos, dependente do estilo de relações estabelecidas (Elias, 2008, p. 122). Contudo, e considerando a importância que foi concedida, nos vários estudos realizados, ao estilo de liderança escolar, como fator frequentemente associado à existência de um clima positivo ou negativo (Anderson e Rutter apud Carvalho, 1998, p. 44), iremos privilegiar a análise deste fator por se articular com o objeto do nosso estudo. Não nos conduz o propósito de analisar o clima de escola existente no contexto em estudo (um mega-agrupamento de escolas), pois este exige um esquema metodológico mais amplo que congrega a diversidade de dimensões do clima e a triangulação da informação proveniente de diferentes fontes, isto é, dos diferentes atores educativos – agregar um estudo deste tipo ao nosso trabalho de investigação extravasaria o que se pretende no âmbito de uma dissertação de mestrado. Move-nos, sim, concentrar o estudo na ação e comportamento do diretor escolar por forma a compreender a sua articulação com o clima organizacional.

Assim, neste âmbito, apresentaremos a tipologia do clima organizacional de Likert (apud Elias, 2008), por considerarmos que esta permite estabelecer uma articulação entre os tipos de clima de escola, os comportamentos dos líderes e, consequentemente, os estilos de liderança escolar.

O clima organizacional é percecionado por Likert num eixo contínuo entre um clima fechado e um clima aberto. Seguindo a variabilidade das perceções, Likert caracteriza o clima fechado como autoritário ou paternalista, por não haver ou por haver pouca confiança nos membros da organização, sendo os objetivos e as regras impostas pelo líder, não se verificando ou verificando-se pouca delegação de poderes. O clima aberto é, por sua vez, caracterizado como consultivo ou participativo. No clima consultivo o líder confia nos seus seguidores, permitindo a sua participação, embora os objetivos sejam estabelecidos pelo líder, havendo uma delegação de poderes de cima

para baixo. No clima participativo, existe confiança total nos membros da organização, participação na definição de objetivos e distribuição horizontal na tomada de decisões.

Assim, a cada um dos quatro climas organizacionais da tipologia de Likert podemos associar um processo de liderança. Ao clima fechado e aberto um estilo de liderança da mesma natureza – é de notar o paralelismo a este nível com o modelo de liderança micropolítica de Blase e Anderson que num dos eixos do seu modelo apresenta o contínuo do estilo de liderança de carácter fechado e aberto. Ao clima autoritário corresponde um estilo de liderança autocrático, *the one best way*, *o poder sobre*; enquanto que o clima participativo gera uma liderança do mesmo tipo que se pode configurar no estilo democrático, *poder com*, do modelo de liderança de Blase e Anderson.

O clima de escola, poderá não contribuir, por si só, para a eficácia organizacional, no entanto a sua presença, na interação com outros fatores, que também influem no clima organizacional, é fundamental. Por outro lado, um clima positivo gera uma cultura de concertação, de cooperação, de participação, bem como um sentimento de pertença à organização escolar, criando, deste modo, melhores condições para a introdução da mudança e inovação. É, neste âmbito, que faz todo o sentido convocar o conceito e o estudo do clima organizacional neste trabalho de investigação, pois a liderança face ao processo de agregação só poderá ter bons resultados se conseguir criar consensos, assim como um clima organizacional positivo e aberto à mudança.

Concomitantemente, e de acordo com Matos (2000, p. 3), “a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articulados com a cultura existente e com um clima favorável”, reforçando-se, assim, a necessidade de preparar a mudança na organização escolar. Logo, a liderança exercida poderá ter impacto na criação de um clima que potencie a aceitação ou a adesão dos diversos atores escolares às mudanças propostas ou em presença, competindo, conseqüentemente, ao líder criar oportunidades e dinamizar um clima de inovação e mudança, estimulando e implicando os professores neste processo, de modo a que fique “*enraizada na filosofia educacional da escola*” (Ibid., p. 7).

Daqui advém a importância da liderança e do clima escolar: a liderança só será eficaz, impulsionando o desenvolvimento da organização e a prossecução da melhoria da qualidade educativa, se estiver em plena articulação com um clima favorável e com a cultura organizacional em presença.

4.2.Liderança e cultura organizacional.

A liderança não só tem impacto no clima organizacional, mas também na vertente mais informal e menos explícita das organizações, onde ocorrem manifestações culturais e simbólicas, que influenciam e são influenciadas pelos seus atores, cujas representações constituem interpretações da realidade. Deste modo a consideração do domínio cultural e simbólico torna-se pertinente.

Seguindo a linha argumentativa de Torres (2011, p. 114):

“ (...) ao afastar a possibilidade de pensar a cultura como o reflexo ou a tradução direta e imediata da estrutura, ou como produto exclusivo das interações humanas, aprofunda-se, alternativamente, o seu processo de construção, convocando para o efeito as complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional. O entendimento destas interconexões passará pela perspetivação da ação humana, simultaneamente como dependente das estruturas que a constroem, e como produtora de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação.”

Assim, como defende a autora, é precisamente a partir da procura das ligações entre as várias ordens simbólicas que coexistem nas organizações, consubstanciadas na ordem estrutural (a cultura como variável independente e externa) e nas ordens dos atores (a cultura como variável dependente e interna), que se poderá compreender o carácter dinâmico e dialético que subjaz à construção da cultura organizacional.

Partindo, então desta focalização teórica de cariz integrador, entendemos a cultura, na esteira de Torres, como “o conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social” (Ibid., p. 114). Entendida desta forma medeia a ação entre os constrangimentos impostos pela estrutura e a ação comportamental dos atores, permitindo superar a dicotomia que envolve o conceito - a entidade que tem cultura ou a entidade que é cultura.

Gomes (2000, p. 150) remete estas diferentes perspetivas de conceitualizar a cultura “para a diferença entre orientações centradas sobre o conteúdo ou sobre o processo”. O conteúdo diz respeito às crenças, aos valores, aos hábitos que são pressupostos partilhados e formas assumidas pelos atores organizacionais. Logo, é algo exógeno à dinâmica das relações organizacionais, impondo a cultura como uma variável, isto é, como uma das componentes estruturantes da organização, que, por sua vez, emerge

como *locus de reprodução* (Torres, 2011) por forma a garantir a existência e manutenção da cultura. É, neste sentido, que surge a consideração da cultura como algo que a organização tem.

Por outro lado, a concetualização da cultura como processo envolve a consideração dos aspetos de natureza cognitiva e simbólica, bem como a sua assunção enquanto constructo social, e não como dado adquirido, emergindo os atores internos, com as suas *margens de autonomia*, e no jogo das interações sociais, como produtores de valores e ideologias – a organização assume-se, assim, como *locus de produção* (Ibid.), enquanto a cultura é algo que a organização é.

A questão do *ter* ou *ser* cultura revela-se pertinente, sobretudo, ao nível da liderança organizacional, pois é muito mais fácil gerir as manifestações da cultura (estruturas e processos organizacionais – nível mais tangível da cultura) do que modificar os valores e ideologias que sustentam a ação (o lado invisível, o núcleo, a essência da cultura – nível menos tangível da cultura), o que configura maiores desafios aos líderes em contexto de mudança. Esta perspetiva vem de encontro ao nosso objeto de estudo, pois perante a agregação de diferentes escolas, cada uma portadora de uma cultura própria e de uma identidade que as distingue das restantes, cabe ao diretor este desafio: não só conciliar as diferentes culturas organizacionais, como também adotar uma ação estratégica com vista à (re)construção de uma cultura, que se quer partilhada.

A perspetiva integradora da cultura organizacional, onde prevalece a partilha de objetivos e valores, assume bastante relevância, pois configura-se como “um mecanismo de estabilização social” (Palhares & Torres, 2009, p. 81) crucial para a consecução dos objetivos organizacionais.

Contudo, e considerando o carácter inerentemente plural da organização escolar, a singularidade organizacional preexistente em contextos de agregação, onde cada uma das escolas agrupadas tem uma especificidade própria, bem como a natural resistência, decorrente dos receios e incertezas face à mudança, facilmente se reconhece a complexidade da construção de uma cultura integradora. Esta desenvolve-se no tempo, determinada pelo contexto e sua evolução histórica, através da interação social, em permanente reelaboração, no entanto “tal não significa que estes padrões comportamentais sejam consensuais ou mesmo pacíficos” (Torres, 2013, p. 59), podendo-se verificar a coexistência de diferentes formas de manifestação num mesmo contexto organizacional, consoante o seu grau de partilha cultural. Deste modo, a

cultura emerge como um constructo holístico onde “o todo não é igual à soma das partes” (Elias, 2008, p. 107).

Como já vimos, podem manifestar-se formas mais integradoras, que acentuam o consenso generalizado e a identificação com os valores e missão organizacionais, propiciando, assim, a consecução do Projeto Educativo, documento que consagra a orientação educativa da organização escolar e que se constitui como a expressão dos consensos ideológicos, bem como o espaço de afirmação da identidade organizacional.

“Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola.” (Palhares & Torres, 2009, p. 81).

Por outro lado, as manifestações diferenciadoras, no âmbito das quais se reconhece a existência de subculturas emergentes da inconsistência entre valores, regras e práticas, acentuam a dimensão micropolítica da organização onde, nas situações de adversidade ou de choque cultural, através de dinâmicas de negociação resultantes de jogos de poder, se procuram novos equilíbrios, não implicando, contudo, a desagregação.

E, por último, a dimensão fragmentadora que advém da ambiguidade dos contextos organizacionais, onde os interesses divergem e os consensos se tornam efêmeros e contextuais. O grau de partilha é bastante improvável, sendo, no entanto, considerada estruturante, pois permite captar a organização na sua complexidade. (Sanches & Torres, p. 1511).

Assim, a coexistência de diferentes formas culturais colocam maiores desafios aos diretores escolares que, face às microculturas em presença, devem adotar formas de liderança adequadas ao equilíbrio e sobrevivência organizacionais. Logo, é neste âmbito que as lógicas de ação e a ação estratégica dos atores educativos em presença se tornam tão importantes, adquirindo “sentido simultaneamente como *veículos* e como *geradoras* de cultura” (Torres, 2011, p. 125). A liderança é configurada, desta forma, como uma dimensão intrínseca da cultura organizacional, isto é, os estilos de liderança emergem “enquanto vetores constitutivos da própria cultura da organização, adquirem sentido por referência ao contexto onde são quotidianamente exercidos e moldados.” (Ferreira & Torres, 2012, p. 91), exercendo sobre eles, também a sua influência.

Esta será a perspetiva pela qual analisaremos a dimensão cultural da organização em estudo: não para determinar se o agrupamento *tem* ou não uma cultura e de a identificar, mas sim para analisar o processo da sua (re)construção à luz das lógicas de ação, da ação estratégica e, conseqüentemente, dos estilos de liderança mobilizados em contexto de ação que facilitam o processo de mudança que a organização enfrenta. Neste âmbito, centrar-nos-emos na liderança do diretor, cientes, no entanto, que “a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social.” (Guerra, 2002, p. 194).

É nesse sentido que, procurando estabelecer uma articulação entre os tipos de cultura organizacional e os estilos de liderança que os caracterizam, convocamos o modelo dos valores contrastantes proposto por Cameron e Quinn (2006)⁷ por este estabelecer uma articulação não só entre a cultura organizacional e seus valores com os estilos de liderança adotados em cada um dos tipos de cultura identificados, mas também porque estabelece uma articulação entre a eficácia dos estilos de liderança e os contextos culturais em presença.

Assim, os autores, partindo da interseção das dimensões foco interno e integração versus foco externo e diferenciação (eixo horizontal) e flexibilidade e descentralização versus estabilidade e controlo (eixo vertical), da qual resulta quatro quadrantes, identificam quatro tipos de cultura distintos: cultura de clã, cultura de adocracia, cultura de mercado e cultura de hierarquia (Figura 3).

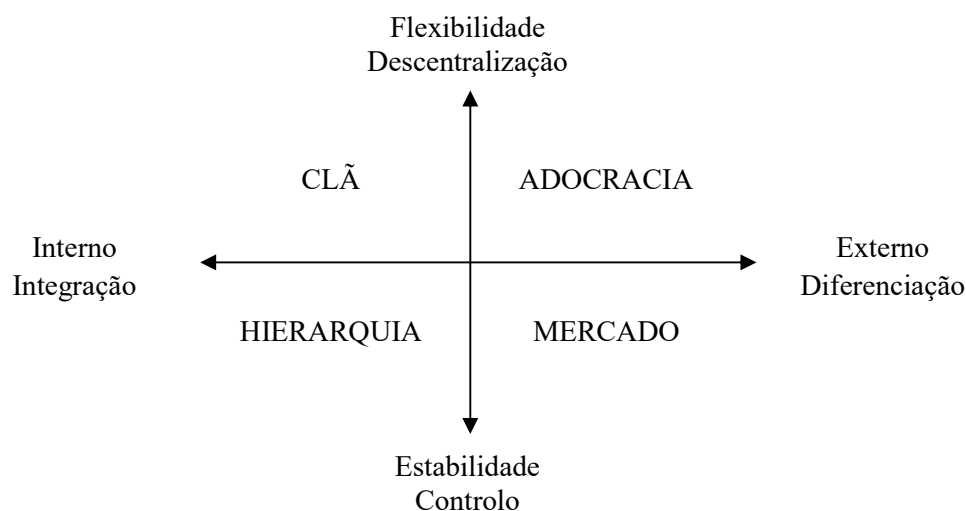


Figura 3 - Modelo dos Valores Contrastantes de Cameron & Quinn (2006)

⁷ O modelo dos valores contrastantes emerge a partir da procura de uma definição de eficácia organizacional, tendo do mesmo resultado uma tipologia da cultura organizacional (Cameron & Quinn, 2006, p. 33).

A partir destes quatro tipos de cultura e dos respetivos valores, os autores estabelecem a sua articulação com quatro estilos de liderança que podem coexistir numa mesma organização. Assim, da interseção do eixo horizontal (polo interno/integração ao polo externo/diferenciação) com o eixo vertical (polo flexibilidade/descentralização ao polo estabilidade/controlo), da qual resultou quatro tipos de cultura distintos, os autores identificam quatro estilos de liderança que correspondem a cada um dos tipos de cultura identificados: à cultura clã corresponde uma liderança facilitadora ou mentora, à cultura adocrática equivale uma liderança inovadora ou visionária, à cultura hierárquica uma liderança coordenadora ou de monitorização e à cultura de mercado corresponde uma liderança competitiva ou de produção. A cada um destes estilos de liderança os autores fazem corresponder, ainda, as dimensões da eficácia que resultam de cada um desses quadrantes, como de pode verificar pela leitura da Figura 4.

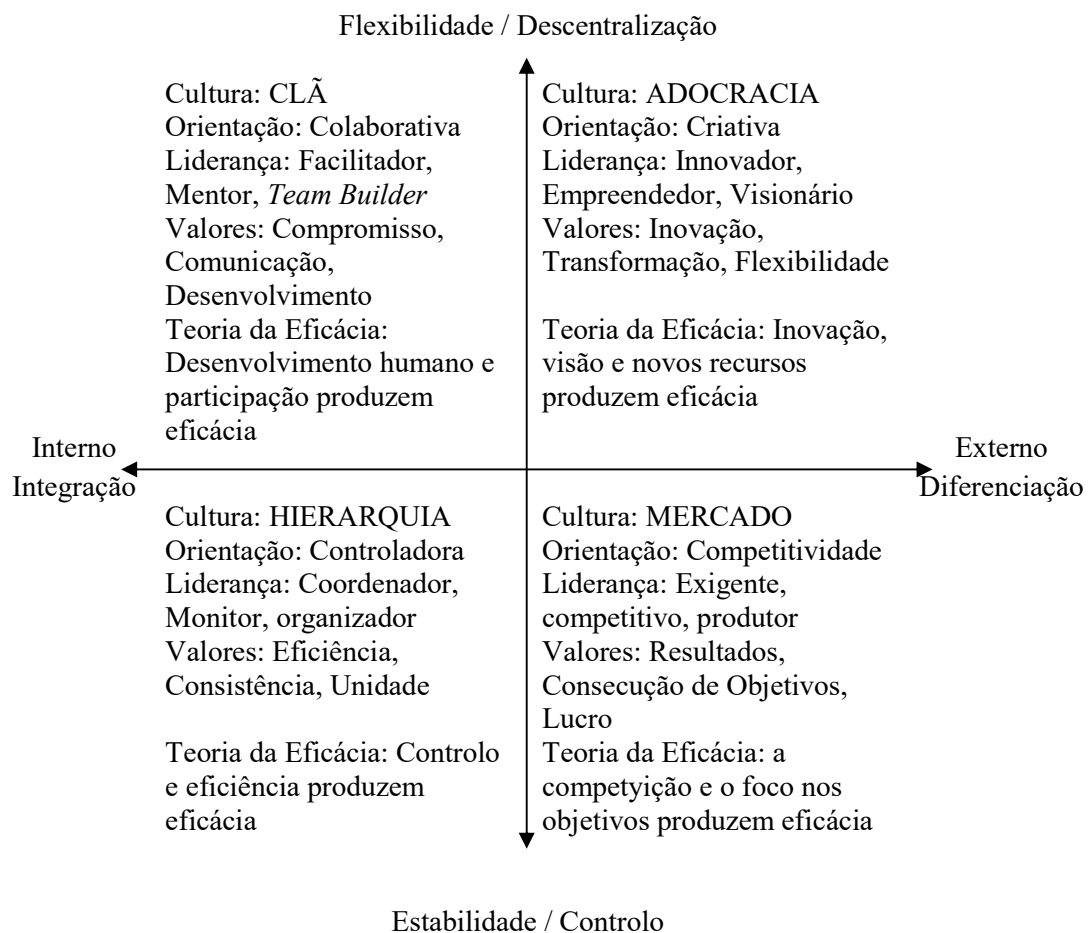


Figura 4 - Modelo dos Valores Contrastantes de Liderança, de Eficácia e da Teoria Organizacional (Cameron & Quinn, 2006, p. 46)

Na cultura clã, que se sustenta na colaboração por esta enfatizar o compromisso, a comunicação (participação nas tomadas de decisão) e o desenvolvimento das pessoas, a liderança, através da descentralização do poder, assume uma postura facilitadora, mentora e concentrada na dinâmica das equipas, promovendo a interação, a empatia, a confiança, a lealdade, a justiça e a equidade.

A cultura da adocracia, assente no pressuposto da criatividade que privilegia os valores da inovação, da transformação (mudança), da flexibilidade e da motivação, desenvolve-se com uma liderança inovadora, empreendedora e visionária, que impulsiona a inovação e a dimensão prospetiva, bem como a capacidade de mobilização de recursos e apoios externos através da ligação à comunidade local e do sentimento de identificação com a organização.

Na cultura de mercado, que tem como orientação o pressuposto da competitividade cuja motivação assenta na consecução de objetivos e resultados preestabelecidos, os líderes tendem a ser diretivos, competitivos e centrados na produtividade (resultados), privilegiando as regras formais, o controlo e a estabilidade organizacional.

A cultura hierárquica, baseada no pressuposto do controlo burocrático que defende a eficiência, a consistência, a previsibilidade e a unidade, é representada por uma liderança de coordenação e de monitorização que enfatiza o controlo através das estruturas formais e hierárquicas e da regulação pelas regras formais e informais tendo em vista a manutenção da estabilidade da organização.

Como já referimos, consideramos este modelo adequado ao estudo da cultura enquanto processo, pois articula não só a tipologia de cultura com os valores que a caracterizam, mas também estabelece a articulação entre essa tipologia e a tipologia dos estilos de liderança. Para além disso, este modelo de análise permite traçar algumas semelhanças e paralelos em termos de abordagem semântica e concetual com o modelo de análise dos estilos de liderança na sua dimensão micropolítica que convocámos neste estudo (o modelo de Anderson e Blase). Sabendo que os quadros teórico-conceptuais se constituem como modelos abstratos, não permitindo fazer leituras rigorosas da realidade empírica, acreditamos, no entanto, que são instrumentos conceptuais importantes para tornar a realidade social mais clarividente (Costa, 1996). Assim, esperamos que a articulação entre ambos os modelos possa clarificar e reforçar a nossa análise, bem como legitimar as nossas conclusões.

A liderança perspectivada em articulação com o seu contexto cultural assume relevância significativa, pois tanto a cultura enquanto *cimento aglutinador* de toda a

organização, como o líder enquanto *veículo e gerador* dessa cultura desempenham um papel essencial não só na coesão organizacional, mas também no desenvolvimento de um sentido de pertença e de identidade que facilita o processo de mudança, criando condições para o desenvolvimento sustentável da organização.

4.3.Liderança e identidade organizacional.

O sentimento de pertença e de identidade organizacionais constituem-se como condição essencial que favorece processos de mudança nas organizações escolares, pois “o sentido da mudança é uma construção individual, coletiva e interativa” (Thurler, 2007, p. 21) e quanto mais consistente e forte for a identidade organizacional, mais bem sucedido poderá ser o empreendimento. Deste modo, o líder tem também aqui um papel fundamental, como *veículo e gerador* da cultura de escola e, conseqüentemente, como peça central na (re)construção identitária da organização escolar, e também porque quanto melhor for aceite a sua liderança, mais adesão haverá às mudanças.

É neste âmbito, que a identidade organizacional constitui a centralidade deste trabalho de investigação que toma como contexto de partida um processo de agregação de escolas e como objeto de estudo a liderança do diretor na (re)construção da matriz identitária de uma nova organização escolar, o mega-agrupamento de escolas.

Como vimos, a identidade de uma organização nasce da interação entre os membros da organização que, no processo de desenvolvimento de entendimentos comuns, desenvolvem formas próprias de ver e entender a realidade, (re)criando a sua própria *personalidade* (Sergiovanni, 2004, p. 10), a sua própria identidade que, por sua vez, se reflete na própria cultura organizacional, influenciando-a.

“A cultura pode existir sem consciência identitária, ao passo que as estratégias identitárias podem manipular, e, inclusivamente modificar, uma cultura que deixará de ter grande coisa em comum com o que era antes.” (Cuche, 2003, p. 136)

A identidade surge, deste modo, simultaneamente, como produto do contexto cultural, pois a cultura confere identidade à organização, e como processo de construção da cultura organizacional, influenciando-a e moldando-a.

À semelhança da noção de cultura, também o conceito de identidade levanta algumas divergências. Para Selznick (apud Guzman, 2011), a identidade de uma organização constitui-se num elemento estável na vida organizacional, numa expressão

holística da organização, susceptível de ser traduzido mediante um rótulo e que, pelo seu carácter distintivo, transforma a organização numa instituição, isto é, num sistema social⁸. Nesta perspetiva, a identidade emerge do interior da organização, do seu nível mais profundo. Por outro lado, a identidade também tem sido definida como estrutura formal, como imagem construída, surgindo, assim, como uma visão metafórica, simbólica e estandardizada. Logo, a identidade situa-se num nível mais superficial e tangível da organização.

Esta ambivalência entre a sua origem num nível mais profundo ou num nível mais superficial da organização, entre uma dimensão mais subjetiva e uma dimensão mais objetiva, parece encontrar resposta na concetualização de outros autores. Para Stensaker (2004), a identidade organizacional, expressão que prefere utilizar ao simples conceito de identidade, é caracterizada pela componente simbólica, normativa e cognitiva da organização. Remetendo para o sentido que os atores atribuem aos seus atos, a identidade coletiva constitui-se ela própria como um dos vários artefactos culturais de uma organização.

“(...) organisational identity should be understood as a socially constructed concept of what the organisation is rather than how it acts. (...) The focus is not so much on how people act as to how they try to make sense out of their acts (through the use of cognition, symbols, language and emotions).” (Stensaker, 2004, p. 22)

De forma similar, Costa (1996) referindo-se ao cunho singular da cultura organizacional destaca que *“a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas”* (p. 109).

Assim, o lado mais profundo e invisível da cultura, inconsciente ou tomado como adquirido, constituído pelos valores e ideologias, manifesta-se na camada mais superficial da organização, na sua parte visível e mais tangível, através de diversas manifestações simbólicas. Estas remetem para a identidade, constituindo-se como *impressões digitais* (Santos Guerra, 2002), porque traduzem o significado dado aos vários símbolos e o sentimento de pertença, necessariamente consciente, porque assenta em criações e oposições simbólicas. É a junção destas duas dimensões da organização que marca a singularidade de cada escola e a ênfase concedida à dimensão da visibilidade que distingue a identidade da cultura.

⁸ Para Selznick, a organização é apenas um instrumento racional onde se realiza uma tarefa, emergindo, no entanto, como instituição a partir do momento em que passa a orientar-se por valores.

As manifestações simbólicas, traduzem-se de forma tangível através dos artefactos que incluem todo o repertório patrimonial da organização - símbolos, rituais, crenças, comportamentos, linguagem, lemas, tradições, cerimónias.

“Tudo fala na organização, tudo nela é cultura. E a cultura encontra-se revestida de símbolos, rituais, crenças, tabus ... que têm lugar nos afazeres do dia-a-dia.”
(Guerra, 2002, p. 210)

Por sua vez, podem ser consideradas como meios ao serviço da identidade, isto é que produzem ou expressam identificação:

“Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta última só pode resultar das interações entre grupos e dos procedimentos de diferenciação que esses grupos aplicam nas suas relações.” (Cuche, 2003, p. 140)

Na ótica de Guerra (Ibid., p. 208), muitos dos símbolos, rituais e crenças expressam poder, pois, criados a partir da interação, envoltos, por vezes, em divergências, outras resultando de convergências, facilitam a união e a coesão e mantêm as regras do jogo ao repetirem-se e assimilarem-se na prática quotidiana.

Por outro lado, Bolívar (2012) defende, tal como vários outros autores por si convocados, que a identidade emerge como uma dimensão do compromisso, sendo este “um vínculo psicológico ou identificação de indivíduos com uma organização (...) que dá lugar a determinadas ações” (Ibid.,p. 235). O compromisso com a escola resulta da aceitação e consenso à volta dos valores e objetivos da organização, logo cria um forte sentido de união e lealdade para com a escola influenciando, assim, o grau de participação na tomada de decisões, o clima e a eficácia organizacionais (Ibid.,p. 239).

É neste âmbito que urge a referência ao Projeto Educativo e ao processo da sua elaboração: por um lado, artefacto e instrumento de identidade organizacional, congregador dos sentidos da organização, espaço de consensos, compromissos e unidade; por outro, instrumento do poder e palco de divergências, luta de interesses, de estratégias de influência, de jogos de poder, de processos de negociação e de alianças.

Quer na sua dimensão política, quer na sua dimensão ideológica, o Projeto Educativo constitui um momento fundamental para a identificação das finalidades comuns e para a construção de elos de identidade entre os atores de uma comunidade educativa. Tão ou mais importante que o produto final, o seu processo de elaboração, ao pressupor a participação de toda a comunidade, tende a desencadear uma dinâmica

relacional capaz de desenvolver o sentimento de pertença organizacional sobre o qual assenta a própria comunidade educativa. O processo de elaboração coletiva do projeto, que prolongado no tempo, procura desenvolver-se como um espaço de convergência e interiorização de valores e ideologias, como um espaço de construção de consensos em torno de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir, bem como um espaço de construção de uma cultura e, consequentemente, de afirmação de uma identidade que se quer partilhadas.

E, é precisamente aqui que emerge a importância da liderança na sua dimensão cultural, uma liderança capaz de mobilizar a organização com vista à obtenção de um compromisso coletivo e à definição de uma visão e direção comuns que contribuam para a construção de uma cultura própria e de uma identidade. O diretor escolar tem que funcionar como modelo, direcionando a maneira como a organização pensa e age, imprimindo na ação coerência relativamente aos valores e crenças, assumindo uma liderança subtil, ao mesmo tempo, direta e indireta, formal e informal, que se afirma ora na dimensão do visível, ora na dimensão mais profunda da cultura organizacional.

É neste sentido que procuraremos, neste estudo, perceber quais as estratégias que o diretor escolar mobiliza na (re)construção da matriz identitária em contexto de agregação – contexto de grande complexidade como já vimos.

O papel deste *administrador dos sentidos* assenta, pois, em criar oportunidades e proporcionar um ambiente favorável para a afirmação de uma identidade organizacional, reforçando, dessa forma, a cultura de escola, condição essencial para a mudança e eficácia organizacionais. Sendo a liderança um constructo (Sanches, 2005), não encontraremos nenhum estilo, *per si*, que responda pela eficácia da mesma, nem provavelmente nenhum que a retrate de forma completa.

Cabe ao diretor, enquanto primeiro responsável, *liderança singular numa escola plural* (Torres, 2013), compreender as situações, perceber onde e como tem que atuar e mobilizar as respostas mais apropriadas, ancoradas em pilares e mecanismos estruturantes que permitam promover a capacidade da organização para a mudança, para a melhoria organizacional.

“ (...) *liderança orientada para a transformação da organização valorizará sempre os atores escolares: as suas capacidades pessoais consideradas essenciais à sustentabilidade da mudança e da inovação, o seu envolvimento empenhamento na realização das finalidades institucionais e educativas*” (Ibid., p. 1585)

5. Dimensões e áreas de enfoque da liderança.

Em contextos complexos, como é a organização escolar, a orientação para a mudança exige não só uma liderança cultural e visionária, mas também a compreensão dessa mesma complexidade e dos fatores de contingência (Sanches, 2005).

Neste âmbito, e seguindo a ótica de Sanches (2005) a liderança educacional, que se exerce “sob o signo da imprevisibilidade em *terra incógnita*” (p. 1595), exige que o seu líder se assuma como impulsionador da mudança, promovendo e mobilizando sinergias, e recursos necessários a esse processo. Mas para isso, terá que ser proficiente em compreender as situações, saber onde tem que atuar e em mobilizar as estratégias e respostas mais apropriadas à promoção da capacidade da organização para a mudança, e, conseqüentemente, para a melhoria organizacional.

É nesta linha de argumentação que faz todo o sentido debruçarmo-nos sobre as dimensões e áreas de enfoque da liderança em contexto de mudança, considerando, ainda, que esta questão é nuclear à compreensão do nosso objeto de estudo.

Ao traçar as linhas orientadoras para a nossa investigação, demos relevância à liderança do diretor escolar na sua dimensão político-cultural, pelas razões que já foram expostas, e por isso apresentaremos aqui uma abordagem teórica e descritiva que permita perceber quais as dimensões e áreas de enfoque da liderança nestas dimensões.

Convocando, as teorizações das dimensões da liderança de Sanches (2005) e de Bush & Glover (2014), que apresentam algumas similitudes e articulações, identificamos três dimensões fundamentais da liderança que se relacionam de forma interdependente na sua dimensão político-cultural: a influência, os valores e, por último, a visão.

Na dimensão política, que se reveste de complexidade pelas “lógicas de contraculturas, de instabilidade, irregularidade, diferença, diversidade e de desordem” (Sanches, 2005), a liderança assume-se como processo de influência que distribuída (Bush & Glover, 2014), promove “dinâmicas da equidade e coesão social, da diversidade e da distribuição democrática do poder” (Sanches, 2005, p. 18).

Por outro lado, no pressuposto que a influência é neutra, pois não clarifica os objetivos perseguidos, Bush e Glover (2014), bem como Sanches (2005), assentam a ação dos líderes em valores éticos e morais que devem ser unívocos e partilhados. São eles que fundamentam as opções e as decisões organizacionais e educativas, inspirando o projeto educativo da escola (Ibid.).

Por fim, a última dimensão centra-se na liderança e na visão. Tal como os valores, também a visão, que resulta da realização formal do projeto educativo, tem que ser clara e partilhada, pois ela resulta de tomadas de decisão para o bem comum que orientam a organização na sua ação e a projetam para o futuro. Cabe ao líder, nesta dimensão, a mobilização não só da participação e de consensos, mas também de compromissos que permitam o desenvolvimento e a sustentabilidade organizacionais. A liderança assenta, desta forma, numa dimensão de integração e de transformação (Sanches, 2005), bem como de eficácia (Bush & Glover, 2014).

Desta análise, sobressaem as áreas de enfoque da liderança, as áreas estruturantes para a promoção da capacidade da organização para a mudança, e, conseqüentemente, para a melhoria organizacional, nomeadamente a democracia, a participação, a tomada de decisões e a liderança distribuída.

Uma escola democrática será aquela que se pauta por uma participação ampla de todos os membros da comunidade educativa – docentes e não docentes, alunos, pais e membros da comunidade local. Mesmo que para tal desiderato se criem conflitos e controvérsias, a construção da democracia na escola exige que “todas as vozes devam ser ouvidas” (Blase & Anderson, 1995, pp. 146), pois esta é uma contribuição que favorece a assunção de uma orientação comum para a mudança e desenvolvimento no espaço escolar. A participação permite resolver as divergências e conflitos que emergem nas organizações, fomenta a autonomia dos atores educativos, cria um espaço para a reflexão, colaboração e aprendizagem coletiva e incentiva a partilha da tomada de decisões (Barroso, 1995, pp. 31 - 35).

É neste âmbito que a liderança assume relevância significativa, pois o líder deve ter em conta estas áreas na sua ação relativamente às pessoas e às estruturas:

“Quanto às primeiras, é preciso dar condições (recursos, formação, motivação) para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas zonas de iniciativa e afetem a sua autonomia relativa aos processos de tomada de decisão coletiva e à sua negociação. Quanto às segundas, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição das equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projetos em conjunto.”
(Ibid, p. 34)

A configuração da escola na perspectiva de *gestão participativa* (Barroso, 1995), rompe com a tradição racionalista, burocrática e individualista de liderança e faz emergir uma concepção horizontal em que a liderança aparece distribuída pelos diversos intervenientes, independentemente da posição formal que possam ocupar.

A liderança distribuída tem um impacto positivo na transformação e desenvolvimento da organização. Segundo Bolívar (2012), “Atribuir a iniciativa de mudança a uma pessoa, impossibilitando a liderança das restantes, impediria que a organização aprendesse”(p. 75). Neste âmbito, a liderança distribuída é entendida como um processo de aprendizagem pois implica uma cultura de colaboração, a construção de significados e conhecimentos partilhados, o desenvolvimento de competências individuais e coletivas e, conseqüentemente, a aprendizagem conjunta – assumindo, assim, uma vertente transformadora.

A distribuição ou partilha da liderança mobiliza as sinergias de toda a organização em torno de uma visão, de um projeto comum, e contribui para o sucesso e sustentabilidade da transformação ou mudança organizacional visada.

Torna-se, pois, crucial que o diretor de escola, enquanto líder formal, seja capaz de potenciar a capacidade interna das escolas, organizando as estruturas de forma democrática e promovendo dinâmicas adequadas que estimulem a participação, a partilha na tomada de decisão, a colaboração e a partilha de responsabilidades.

“Liderança é um esforço partilhado e forma a base da democratização das escolas. Transformar a escola é um esforço coletivo, logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda.” (Bolívar, 2012, pp. 77-78)

Capítulo 2 – Metodologia

Neste capítulo explicitamos a metodologia adotada, contextualizamos o estudo a partir da caracterização do contexto de ação e do sujeito objetos de estudo e apresentamos as fases de pesquisa, os eixos de análise, bem como os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos dados.

1. Opções metodológicas.

Tendo em conta que as opções metodológicas devem ir de encontro ao posicionamento teórico, ao objeto de estudo e à consecução dos objetivos propostos, o estudo empírico configurou, inevitavelmente, uma investigação de natureza predominantemente qualitativa. Pois, este é o método que permite “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Neste trabalho de investigação pretende-se descrever e analisar a perceção de uma diretora escolar sobre o exercício da sua liderança em contexto de agregação, com o objetivo de contribuir para a compreensão da complexidade da liderança do diretor escolar na (re)construção da matriz identitária e, conseqüentemente, na sua dimensão político-cultural.

Deste modo, e assente num paradigma descritivo e interpretativo, este trabalho de investigação teve como objetivo proceder ao reconhecimento da realidade em estudo a partir da perspetiva do sujeito, “a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (Afonso, 2005, p.34), isto é, a partir dos significados que este atribui a essa mesma realidade e ao seu modo de atuar.

A fonte dos dados ilustrados foram as perceções no seu ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994) que, por permitir colocar o enfoque nos processos e nas dinâmicas, promove a interrelação do investigador com a realidade em estudo, permitindo-lhe construir a teoria sobre a mesma, de forma indutiva, a partir do que observou e à medida que os dados empíricos emergem e são interrelacionados.

Cientes que o investigador emerge, desta forma, como instrumento principal da investigação, foram nossa preocupação assegurar que os dados fossem recolhidos de forma descritiva, analisados indutivamente, valorizando o significado e a apreensão do sentido e, assim, garantindo a compreensão e explicação da realidade em estudo como construção dos atores sociais que nela intervêm.

Por outro lado, a opção do desenho metodológico baseou-se num estudo de caso por nos permitir conhecer um fenómeno específico no seu próprio contexto - o motor principal do fenómeno a estudar foi o próprio sujeito, a sua realidade. O estudo de caso permitiu-nos a observação e descrição detalhada do contexto e sujeito participante, assim como a identificação e análise das interações em presença e em profundidade (Stake, 2000).

No desenvolvimento de uma investigação qualitativa o *estudo de caso* é um procedimento muito específico, representa o delinear da investigação, assumindo-se como particular, procurando descortinar o que existe de mais fundamental e característico no estudo, permitindo a compreensão do “como” e “porquê” (Ponte, 2006).

Na linha de pensamento de Merriam (apud Bodgan e Biklen, 1994), o estudo de caso define-se como uma metodologia que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p.89). Apesar de não produzir explicações ou conclusões generalizáveis devido à sua natureza, a opção pelo estudo de caso permitiu-nos ganhar em profundidade de análise:

“o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. (...) A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 2007, p. 24).

Assim, considerando a complexidade dos fenómenos educativos e das organizações escolares, onde impera a pluralidade de racionalidades e interesses, acreditamos, à semelhança de Pontes (2006), que a opção pelo estudo de caso, embora não nos permita obter respostas imediatas para os fenómenos educativos, formulando e comprovando teorias gerais, permitir-nos-á aprofundar a compreensão acerca dos mesmos, ajudar a colocar novas questões, gerar pistas para novas investigações e, desse modo, conduzir ao enriquecimento e desenvolvimento do conhecimento no campo educativo.

2. Contextualização do estudo.

Na escolha do sujeito objeto desta investigação procurámos satisfazer duas condições: o sujeito do estudo deveria exercer o cargo de diretor de um (mega)agrupamento de escolas constituído recentemente, mas que já não estivesse sob

uma Comissão Administrativa Provisória, e deveria ter sido, antes desta recente agregação, diretor de uma das unidades orgânicas que agora constituem este (mega)agrupamento. Achámos estas condições pertinentes, pois o espaço-tempo decorrido poderia favorecer uma perceção mais rica relativamente ao exercício da liderança na (re)construção de uma matriz identitária e, por outro lado, o conhecimento do contexto de ação, ou pelo menos de uma parte dele, poderia também contribuir para uma visão mais profunda do nosso objeto de estudo.

Sendo assim, foi nossa intenção realizar este estudo num (mega)agrupamento de escolas recentemente constituído.

O agrupamento, objeto deste estudo situa-se num dos municípios da área metropolitana de Lisboa e num dos nove concelhos da península de Setúbal. A proximidade do concelho onde se situa à capital é responsável pela aglomeração populacional característica das áreas urbanas.

O agrupamento serve, principalmente, os alunos residentes na freguesia⁹, no entanto acolhe ainda estudantes das zonas limítrofes.

Responsável por uma oferta formativa que vai desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário, incluindo Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos, o Agrupamento divide a sua zona de influência com mais quatro agrupamentos.

Integrando 196 professores, o corpo docente apresenta bastante estabilidade e experiência profissional significativa. O agrupamento integra ainda 68 funcionários que é, de acordo com os pontos fracos elencados no Projeto Educativo, um número manifestamente reduzido para dar resposta adequada às necessidades do mesmo.

A população escolar, que conta com 2357 alunos, apresenta disparidades socioeconómicas e culturais que são responsáveis pelas dificuldades de integração de alguns alunos, mas que, no entanto, e de acordo com o Projeto Educativo, “*não impedem que a maior parte deles tenha um percurso escolar de sucesso*” (p. 7).

Ao abrigo do Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril, que estabeleceu como limite temporal para a conclusão dos processos de agregação o final do ano escolar de 2013, constituiu-se como mega-agrupamento nesse mesmo ano, contemplando a agregação de um agrupamento de escolas já pré-existente com uma escola secundária,

⁹ Em 2013, com a Reorganização Administrativa do Território das Freguesias, a freguesia onde se situa a escola-sede fundiu-se com mais duas freguesias adjacentes, dando lugar a uma União de Freguesias, constituída, assim, por três freguesias.

ambos abrangidos pela avaliação externa das escolas no primeiro ciclo desta atividade. Constituído por quatro estabelecimentos de ensino, tem a sua sede na escola secundária. O agrupamento de escolas pré-existente, que agregou com a escola secundária, tinha sido formado seis anos antes desta nova agregação e era formado por três estabelecimentos.

Com culturas distintas, segundo retratado pela diretora, todas as unidades orgânicas, antes da sua agregação, já se tinham afirmado como uma referência quer em termos da sua localização e do seu reconhecimento junto à população, quer em termos do sentimento de pertença manifestado por todos os agentes da comunidade educativa, o que se comprova pela leitura dos Relatórios de Avaliação Externa das mesmas no primeiro ciclo desta atividade.

Antes de agruparem, estas unidades mantinham um relacionamento institucional, pois já tinham feito projetos em parceria, contudo o processo de agregação surgiu não por vontade das partes, mas por determinação do Ministério da Educação:

“ (...) eu ia para uma reunião por causa dos cursos profissionais (...) e recebi um telefonema do Diretor Geral da DGESTE a convidar-me para ser a diretora do novo agrupamento e aí disse logo que o agrupamento ia ser constituído pela Escola Secundária XXX, pela EB23 XXX e pelo 1.º ciclo, que tinha que constituir equipa, eu tinha carta branca para constituir equipa, e tinha que lhe dar o nome da equipa no prazo de 48 horas. Foi uma coisa muito rápida.” (E – S1, pp. 5-6)¹⁰

É de salientar que nos últimos vinte e três anos, a escola-sede conheceu apenas um Presidente / um Diretor Escolar - a atual diretora do agrupamento. Em 2013 foi nomeada Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento e, posteriormente, em 2014, foi eleita diretora do agrupamento.

A diretora do agrupamento iniciou funções como docente em 1982, tendo em 1988 sido colocada na escola-sede do agrupamento onde ainda permanece. Começou a exercer funções na gestão em 1995 – estava na faixa dos 30 anos quando começou a gerir a escola e fê-lo com a ambição de transformar a escola num espaço mais dinâmico que envolvesse mais os diversos atores educativos, com destaque para os alunos, pais e funcionários.

Tal como documentado no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, a diretora, ao longo do seu percurso, ganhou não só um conhecimento profundo da

¹⁰ E – S1 – Entrevista à Diretora – Sessão 1.

comunidade, como também o reconhecimento da mesma o que se comprova pelos vários prémios atribuídos que enaltecem a ação levada a cabo, a distinção pelas boas práticas dinamizadas no âmbito do Programa Erasmus+ e, em 2015, o prémio “XXX Reconhecido” pelos relevantes serviços prestados na área da educação na comunidade.

Quando questionada sobre o seu modo de ser e de pensar, caracteriza-se pelo modo calmo de trabalhar, pela facilidade em trabalhar bem com qualquer pessoa, pois tem um feitio conciliador e de resolução das situações, gosta de rir e brinca muito com as pessoas. Apresenta-se como uma pessoa dinâmica, que gosta de vencer obstáculos, não vira as costas aos desafios e considera que se está sempre a aprender, sendo sempre possível melhorar o que se faz.

Pensa que os outros a veem como uma pessoa muito calma, simpática, que resolve sempre as coisas da melhor maneira e que reconhecem em si uma capacidade de agregação o que, para si, contribui para a estabilidade organizacional.

Considera que praticamente todos os momentos do seu percurso enquanto diretora foram marcantes, pois *“quando nós exercemos este cargo com gosto, todos os dias há desafios, todos os dias aparecem coisas novas”* (E – S1, p. 1). Contudo, destaca como constituindo maiores desafios três momentos em concreto: a sua entrada na direção em 1995 e a concretização dos projetos que tinha em mente nessa altura; o período após 2005 em que os documentos normativos emanados da administração central impuseram várias mudanças às escolas e às respetivas dinâmicas (nomeadamente, a construção de documentos estruturantes para as organizações escolares, a implementação de uma estrutura à luz desses normativos e as crescentes solicitações e burocratização que advinham da introdução das plataformas eletrónicas); e, por último, a reorganização em agrupamento e sua consolidação.

A preocupação com este último desafio é assumido quer no Projeto de Intervenção da diretora, quer na sua Carta de Missão, emergindo como parte integrante do eixo de intervenção e como compromisso, respetivamente. Quanto a este desafio da reorganização em agrupamento e a sua consolidação, a diretora, acreditando que *“o Agrupamento, enquanto organização, funcionará bem se se criar um bom clima moral, assente em pilares como os da confiança, tranquilidade e segurança”* (PI – p. 13)¹¹, estabelece como uma das prioridades a constituição de um *“agrupamento mais coeso e*

¹¹ PI – Projeto de Intervenção da Diretora.

identitário” (PI – p. 15), pois nele reconhece as condições necessárias para a eficácia da organização escolar e sua sustentabilidade:

“(...) se aquele [agrupamento] for encarado como uma entidade individualizada, ou seja, com uma cultura identitária própria e se os seus problemas forem vistos, antes de mais, como problemas únicos, tendo em conta o seu contexto interno, as soluções que se adotem virão a ser sentidas, e, mais facilmente, apropriadas pelos atores, o que conduzirá para elevar os níveis de eficácia. (...) Enfatizando-se uma visão partilhada de cultura do agrupamento e assegurando-se as condições necessárias para que uma gestão participada resulte plenamente sem se confundir com falta de liderança, estarão despoletadas dinâmicas conducentes ao sucesso, de forma sustentada.” (PI – pp. 7-8)

Esta prioridade é reforçada no Projeto Educativo do Agrupamento, onde consta como meta *“recentrar a identidade do agrupamento, tendo em conta a sua nova realidade”* (p. 37), salientando-se, nesse âmbito, a necessidade de melhorar o sentido de pertença e de identificação com as escolas do agrupamento.

3. Eixos de análise.

A nossa investigação dividiu-se em duas fases. A primeira fase, que teve como objetivo conhecer o sujeito e o seu contexto de ação, centrou-se na recolha de dados através da leitura e análise documental, bem como da primeira sessão da entrevista semiestruturada realizada à diretora escolar, sujeito do nosso estudo. Os documentos consultados nesta fase foram: o Projeto de Intervenção da Diretora, a Carta de Missão da Diretora, o Projeto Educativo do Agrupamento e respetivas atualizações, o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (2017), o Relatório de Avaliação Externa da Escola Secundária xxx (2008) e o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de yyy (2011).

Numa segunda fase, realizou-se a segunda sessão da entrevista semiestruturada à diretora escolar. Pretendendo aprofundar o problema inerente ao nosso estudo, nesta fase procurou-se identificar e descrever a perceção da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo, bem como das suas lógicas de ação relativamente ao exercício da sua liderança no agrupamento e na construção de uma nova matriz identitária.

As fases aqui descritas correspondem a dois eixos de análise, conforme ilustramos na seguinte matriz (Quadro 1):

- eixos de análise

➤ **objetivos**

❖ **técnicas e instrumentos**

Eixo 1

- Caracterização do sujeito do estudo e do seu contexto de ação.

➤ Conhecer o entrevistado

➤ Conhecer o contexto de ação

❖ Análise Documental (Projeto de Intervenção da Diretora, Carta de Missão da Diretora, Projeto Educativo do Agrupamento, Relatórios de Avaliação Externa)

❖ Entrevista semiestruturada à diretora (1.^a sessão)

Eixo 2

- Constrangimentos e desafios que a diretora encontra(ou) no exercício do seu cargo

➤ Identificar e descrever a percepção da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo.

❖ Entrevista semiestruturada à diretora (2.^a sessão)

- Lógicas de ação do diretor relativamente ao exercício da liderança no agrupamento e na construção de uma nova matriz identitária

➤ Identificar e descrever as percepções do diretor acerca das suas lógicas de ação relativamente ao exercício da sua liderança no agrupamento e na construção de uma nova matriz identitária.

❖ Entrevista semiestruturada à diretora (2.^a sessão)

Quadro 1 - Matriz dos Eixos de Análise

4. Recolha e tratamento de dados.

A recolha de dados segundo Quivy e Luc (2008) “constitui a execução do instrumento de observação” (p.183). O processo de recolha de dados é fundamental para a garantia de fiabilidade da informação recolhida e, conseqüentemente, da qualidade dos trabalhos de investigação.

Neste tipo de investigação, as técnicas de recolha de dados selecionadas foram fundamentais, no sentido de nos auxiliarem a sistematizar toda a informação recolhida de modo a esclarecer a problemática presente. No nosso estudo privilegiámos como técnicas a análise documental e o inquérito por entrevista.

O objetivo da análise documental é não só estudar os documentos por si próprios, como forma de *organizarmos a nossa mente*, mas também *procurar pistas inesperadas* (Stake, 2007, p. 84).

No nosso estudo optámos pela análise do Projeto Educativo do Agrupamento e respetivas atualizações por constituírem publicações oficiais do agrupamento de escolas onde consta a expressão oficial das orientações prévias à ação das lógicas dominantes dos atores. Considerámos essencial a análise do Projeto de Intervenção da Diretora e da sua Carta de Missão, pois neles se encontram as suas motivações, lógicas de ação, bem como as suas respostas às necessidades do agrupamento. Este primeiro grupo de documentos, permitiu conhecer o contexto e o sujeito de ação, bem como conhecer as lógicas de ação e os compromissos quer da organização, quer da sua diretora. Consultámos ainda, os Relatórios de Avaliação Externa das unidades organizacionais antes de estarem agrupadas em mega-agrupamento, bem como o Relatório de Avaliação Externa a que a organização foi sujeita já após esta agregação. Estes documentos revelaram-se de suma importância, pois para além de se situarem numa dimensão posterior à ação, constituem interpretações especializadas acerca do funcionamento das escolas, pois decorrem das atividades de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação. Foi a partir deles que várias pistas apareceram e, por outro lado, algumas interpretações dos dados recolhidos, quer nos documentos, quer nas entrevistas, se consolidaram.

Por outro lado, o inquérito por entrevista também se encontra, diretamente, relacionado com os objetivos da investigação proposta. É uma técnica que se adapta aos pressupostos das investigações de carácter qualitativo uma vez que, pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permite a quem elabora a investigação retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão preciosos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No nosso estudo, optámos pela entrevista semiestruturada, por nos conceder uma maior margem de atuação na condução daquilo que se constitui como uma conversa intencional entre entrevistador e entrevistado. Apesar de ser conduzida com tópicos específicos a partir dos quais pré-definimos as questões, conferiu ao entrevistado algum grau de liberdade, deixando-lhe espaço para “estruturar o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, contudo, encaminhado pelas intervenções do entrevistador” (Albarello et al., 1997, p. 87).

A entrevista foi aplicada em duas sessões. Após a primeira sessão, na qual a entrevista teve um carácter exploratório, foi necessário reajustar algumas das questões considerando que algumas temáticas já tinham sido de certa forma abordadas logo na primeira sessão. Esta fase da investigação deu cumprimento aos requisitos metodológicos, nomeadamente, envio do pedido de colaboração através de informação ao entrevistado acerca dos objetivos e temáticas do estudo (Anexo 1), envio do protocolo da investigação como forma de legitimar a investigação no âmbito da entrevista e onde consta o pedido de autorização para a utilização do registo áudio e a garantia de anonimato das entrevistas (Anexo 2), elaboração dos guiões das entrevistas (1.^a sessão -Anexo 3 e 2.^a sessão – Anexo 5), a transcrição de ambas as entrevistas (1.^a sessão -Anexo 4 e 2.^a sessão – Anexo 6) e respetivo envio à diretora para validação das mesmas.

A análise dos dados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas implicou o recurso a técnicas de análise de conteúdo adequadas à descrição e interpretação da informação recolhida. A construção de uma sinopse dos dados recolhidos (Anexo 7), quer da análise documental, quer da análise das entrevistas, teve como objetivo reduzir o material a trabalhar, no sentido de identificar o corpus central e representativo, garantir a homogeneidade e pertinência dos dados e permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também as suas componentes (Carmo & Ferreira, 2008). A análise de conteúdo permitiu proceder não só à sua descrição, mas também fazer inferências, atribuindo, assim, sentido ao material recolhido e organizado (Bardin, 1991).

A pluralidade de fontes, que sustentou o nosso estudo, teve como objetivo promover uma triangulação de dados, visto que permite, por efeito de redundância, reduzir as possibilidades, sempre existentes, de uma deficiente interpretação (Goetz e LeCompte, 1988, p. 72), e, por outro lado, possibilitar perceções múltiplas sobre os fenómenos em análise (Stake, 2000, p. 443-444). A intenção foi criar uma base suficientemente fiável e abrangente que permitisse uma caracterização efetiva do foco em estudo.

A partir da análise do conteúdo foi possível estabelecer as dimensões, categorias e subcategorias. Na identificação das dimensões, procurou-se articular os objetivos do nosso estudo, os eixos de análise e os dados recolhidos a partir das perceções do entrevistado. Foram identificadas três dimensões temáticas que, por sua vez, foram categorizadas em categorias e subcategorias. Este foi um trabalho realizado com

bastante minúcia, pois era nosso objetivo garantir que estas (sub)categorias fossem exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes (Carmo & Ferreira, 2008).

Apresentamos em seguida as dimensões, categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo (Quadro 2):

Dimensão 1: A diretora e a pessoa
1.1. Percurso profissional <ul style="list-style-type: none">1.1.1. como docente1.1.2. a exercer funções nesta escola1.1.3. a exercer funções na gestão 1.2. Momentos / desafios marcantes do seu percurso enquanto diretora 1.3. A pessoa <ul style="list-style-type: none">1.3.1. modos de ser, modos de pensar e motivações como os outros a veem (perceções da diretora)
Dimensão 2: A gestão e a agregação
2.1. A gestão <ul style="list-style-type: none">2.1.1. perceções sobre o cargo de Diretor e a gestão2.1.2. perceções das mudanças na gestão depois da agregação 2.2. A agregação de escolas <ul style="list-style-type: none">2.2.1. opinião sobre a política de agregação de escolas2.2.2. vantagens2.2.3. desvantagens 2.3. O processo de agregação <ul style="list-style-type: none">2.3.1. contexto antes da agregação2.3.2. como se desencadeou2.3.3. reação dos atores educativos2.3.4. percurso2.3.5. dificuldades e constrangimentos2.3.6. balanço - atualidade
Dimensão 3: Lógicas de ação e ações estratégicas no exercício da liderança e na (re)construção da nova matriz identitária
3.1. Lógicas e dinâmicas de organização <ul style="list-style-type: none">3.1.1. seleção e constituição de equipas3.1.2. fusão e reestruturação de estruturas intermédias e outros órgãos3.1.3. funcionamento e recursos3.1.4. acompanhamento e monitorização3.1.5. presença e disponibilidade3.1.6. informação e canais de comunicação 3.2. Lógicas e dinâmicas de liderança <ul style="list-style-type: none">3.2.1. relação com os outros3.2.2. resolução de conflitos3.2.3. participação e tomada de decisão3.2.4. comunicação da identidade organizacional3.2.5. coesão interna

Quadro 2 – Análise de Conteúdo: dimensões, categorias e subcategorias

A primeira dimensão temática – A diretora e a pessoa – serviu de base para a contextualização do estudo, isto é, para caracterizar não só o contexto, mas também o sujeito objeto do nosso estudo. Enquanto a segunda e terceira dimensões permitiram a análise e compreensão do fenômeno em estudo conforme se apresenta no capítulo seguinte.

Capítulo 3 - Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo procedemos à descrição, análise e interpretação dos resultados da investigação, à luz do quadro concetual e teórico estabelecido e mediante as dimensões de análise que foram definidas em função dos objetivos e problemática do nosso estudo. Assim, estruturámos esta parte em dois subcapítulos: no primeiro subcapítulo, intitulado “A gestão e a agregação”, apresentamos a descrição e interpretação dos dados que nos permitirão identificar as perceções da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação; no segundo subcapítulo, “Lógicas de ação e ações estratégicas no exercício da liderança e na (re)construção da matriz identitária”, procedemos à apresentação e análise dos dados que nos possibilitarão compreender as lógicas de ação e as ações estratégicas mobilizadas pela diretora no exercício da liderança para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar.

A estrutura organizativa apresentada permitiu-nos sistematizar, interrelacionar e interpretar os dados resultantes das entrevistas realizadas à diretora do agrupamento e da análise documental efetuada e, conseqüentemente, dar corpo à investigação a que nos propusemos. Respeitando a voz e estrutura de referência do sujeito objeto do nosso estudo e, por outro lado, estabelecendo uma interação recíproca entre o campo empírico e o conhecimento teórico, procurámos, neste processo de natureza circular que caracteriza o processo de construção de conhecimento científico (Afonso, 2005), construir uma visão não só detalhada, mas também holística da problemática em discussão.

1. Dimensão – A gestão e a agregação.

Nesta dimensão foi nossa intenção identificar e descrever a perceção da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo em contexto de agregação. E, por isso, subdividimos esta dimensão em três categorias: a gestão, a agregação de escolas e o processo de agregação.

Na categoria “a gestão” anunciaremos as perceções da diretora sobre o cargo de Diretor, a gestão em geral e as mudanças nesta depois da agregação; na categoria “a agregação de escolas” apresentaremos a sua opinião acerca da política de agregação de escolas, respetivas vantagens e desvantagens; e na categoria “o processo de agregação” abordaremos o discurso da diretora relativamente à reação dos vários atores educativos,

as dificuldades e constrangimentos relativos ao processo de agregação, a evolução e o balanço que faz do mesmo.

Começando pelas percepções que tem do cargo e da gestão, a diretora sente que as alterações nas políticas educativas tiveram um impacto no acréscimo de responsabilidades do diretor escolar, pois, ao comparar o desempenho deste cargo, enquanto órgão unipessoal, com o(s) modelo(s) de gestão anterior(es) onde prevalecia um órgão colegial, dá conta não só da maior responsabilização que é imputado atualmente ao diretor escolar, como também da maior pressão que, consequentemente, sobre ele incide:

“E agora a responsabilidade recai mais na pessoa do Diretor, não é? E a pressão deste cargo de Diretor é muito maior do que a pressão quando estávamos em equipa de 5 pessoas, partilhando as responsabilidades, porque agora eu sinto sempre que a responsabilidade é minha, em última instância é minha, e isso é muito mais stressante.” (E - S1, p. 2)¹²

“O diretor, neste momento, tem tanto trabalho porque é a pessoa responsável por tudo. (...) se correr mal a responsabilidade é do diretor, porque esta nova legislação manda para cima das costas do diretor toda e qualquer responsabilidade.” (E - S2, p. 3)¹³

Ciente do alargamento das suas responsabilidades e do consequente acréscimo de trabalho, depreendemos do seu discurso o peso da prestação de contas que atualmente recai sobre o diretor escolar - *o rosto, o primeiro responsável* a quem podem ser assacadas responsabilidades (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

Enquanto representante do Estado na escola, sabe que tem que garantir a recontextualização das medidas políticas no terreno, executando e fazendo cumprir os normativos oriundos da administração central, posicionando-se, assim, simultaneamente no papel de objeto e sujeito da regulação estatal:

“Por exemplo, ainda hoje recebemos um e-mail, a propósito das greves que estão a decorrer, a lembrar das responsabilidades da instauração dos procedimentos disciplinares. Agora ... um diretor não sabe o que tem que fazer? Quer dizer ... isto é uma forma de dizer Atenção, não se esqueçam vocês são responsáveis por isto.” (E - S2, p. 3)

¹² E - S1 - Entrevista à Diretora - 1.ª sessão.

¹³ E - S2 - Entrevista à Diretora - 2.ª sessão.

Revela ter consciência da multiplicidade e complexidade de papéis que se desempenha no exercício do cargo de diretor, sobressaindo no seu discurso o seu duplo estatuto de administrador e líder pedagógico (Barroso, 2005). Se, por um lado, considera que o exercício deste cargo é exigente, é “*um cargo a tempo inteiro*”, em que as tarefas administrativas e as solicitações da administração central ocupam a rotina diária (E – S1, p. 5); por outro, no papel de líder pedagógico, assume-se como *primus inter pares*, dando conta dos papéis contraditórios que o diretor escolar assume no desempenho das suas funções (Barroso, 2011).

“Nós temos muita, muita, responsabilidade e nós somos o primus inter pares, o primeiro entre os pares, mas nós não deixámos de ser professores e de ser pares, o que cria muitos constrangimentos em determinadas situações.” (E – S2, p. 4)

Ao mesmo tempo, e consciente dos processos micropolíticos que se traduzem em jogos e pressões resultantes das múltiplas influências no contexto de ação (E - S1, p. 4), bem como dos conflitos que daí emergem (E – S2, p. 5), a diretora dá conta, ainda, da conceção político-social do trabalho do diretor escolar (Barroso, 2005), ao referir o seu papel de negociadora e mediadora dos interesses, racionalidades e lógicas divergentes:

“Ponderamos, avaliamos as razões de um e as razões do outro. Explicamos ... as pessoas gostam de saber, querem perceber. Ouvimos, falamos e dessa conversa muitas vezes nasce o consenso, conciliamos, não é? E eu tenho esse feitio conciliador ...mas ... às vezes é difícil ... mas tentamos sempre fazer o mais correto e não ter ninguém zangado.” (E – S2, p. 5)

Reconhecendo a complexidade dos papéis que o diretor assume no processo de regulação, bem como o seu carácter por vezes contraditório, a diretora revela-se ciente das dinâmicas da micropolítica local¹⁴, que dela exigem estratégias com vista à convergência dos diferentes atores. Enquanto sujeito regulador do contexto de ação, a diretora reconhece que o exercício do cargo de diretor escolar requer “*alguma determinação e alguma coragem*” (E – S1, p. 4), pois acredita que o objetivo de um diretor, não será “*agradar a gregos e troianos*” (E – S1, p. 4), mas sim fazer aquilo que “*é mais correto*” (E – S1, p. 4), remetendo, assim, para a necessidade de uma liderança forte que se preocupa com questões éticas e morais (Sergiovanni, 2004).

¹⁴ A diretora refere ainda, a título de exemplo, os jogos de poder que se consubstanciam em estratégias de manipulação. (E - S1, p. 4).

A referência à dimensão política do trabalho do diretor escolar, que implica a assunção do papel de *administrador de conflitos* (Morgan, 1996), no âmbito do qual é exetável a construção de consensos, aparece, no discurso da diretora, aliada à importância da coesão organizacional, pois acredita que “*o caminho tem de ser na unidade, trabalhar pela unidade*” (E – S2, p. 7).

A partir desta constatação, é possível deduzirmos uma referência implícita ao trabalho do diretor enquanto *administrador de sentidos* (Ibidem), pois construir a *unidade* implica o estabelecimento de entendimento e de compromissos comuns, na qual a partilha de valores e significados é fundamental porque não só criam, orientam e legitimam o comportamento e ação organizacionais, mas também propiciam a afirmação da singularidade e, conseqüentemente, da identidade da organização.

Assim, percebemos que, para além da dimensão política do trabalho do diretor, a entrevistada também reconhece uma dimensão moral e mais afetiva, ligada ao sentimento de pertença e de identidade, assim como à construção da coesão organizacional (Barroso, 2005). A importância que atribui a esta dimensão encontra-se, aliás, espelhada no seu Projeto de Intervenção e na sua Carta de Missão, onde o reforço do sentido de pertença e de identidade, bem como a construção da coesão organizacional se consubstanciam em objetivos de intervenção e compromissos essenciais para o cumprimento da missão do agrupamento e do reconhecimento da sua excelência (PI, p. 4 e CM, p. 1¹⁵). Esta dimensão de natureza cultural emerge, desta forma, no seu discurso, como fundamental na criação das condições necessárias à consecução do *bem comum educativo* e da sua qualidade, e, conseqüentemente, como “*um ponto crucial no eixo da liderança educativa*” (PI, p. 2).

Consciente da complexidade da nova forma organizacional, a diretora dá conta das mudanças na gestão e no desempenho do seu cargo após a agregação. Estas traduziram-se, no seu entender: no aumento do volume de trabalho por ter mais escolas a seu cargo (E - S1, p. 3); na maior pressão sentida por ter que “*gerir mais pessoas, mais funcionários, mais alunos, mais problemas*” (E – S2, p. 2); na alteração da sua rotina, que, para além de mais preenchida, se tornou mais cansativa, visto que nela teve que incluir a deslocação (diária ou quase diária) entre as diferentes escolas do agrupamento (E – S2, p. 2); e, ainda, no alargamento do seu campo de ação que implicou aprender a

¹⁵ PI – Projeto de Intervenção da Diretora; CM – Carta de Missão da Diretora.

gerir aspetos que para si eram novos, como por exemplo níveis de ensino diferentes (E – S2, p. 2).

Sabe que é importante, enquanto diretora, estar presente em todas as escolas do agrupamento e, porque estas se situam próximas umas das outras, fá-lo regularmente (E – S2, p. 2), conseguindo, deste modo, manter uma gestão de proximidade com as diversas escolas agrupadas, ao contrário de outros diretores de agrupamentos onde a dispersão geográfica entre os estabelecimentos de ensino não o permitem, obrigando-os a uma gestão à distância. Contudo sente que isso a impede de ter mais tempo para a dimensão relacional, que compreendemos ser um aspeto que valoriza:

“ (...) agora (...) com o agrupamento, eu sinto muito a falta disso [conversar pessoalmente com as pessoas]. Porque quando era só a escola sede era mais fácil eu encontrar as pessoas e agora, como eu tenho que estar em 4 escolas, nunca encontro toda a gente.” (E – S2, p. 7)

Apesar de reconhecer que a agregação trouxe benefícios para o agrupamento em termos de recursos e obras de requalificação das escolas (E – S1, p. 12), a diretora não concorda com a política de agregação de escolas que atribui a uma “lógica economicista” (E – S2, p. 1) em detrimento de razões de natureza pedagógica.

Neste âmbito, e relativamente ao processo de agregação em estudo, a diretora refere como desvantagens a redução dos recursos humanos e respetivas consequências: por um lado, dá conta do aumento de trabalho e do consequente desgaste dos profissionais, e, por outro, menciona que ao nível pedagógico a racionalização dos recursos humanos não permitiu gerir o crédito horário por forma a dar continuidade a determinadas dinâmicas pedagógicas existentes na escola-sede e que, percebemos, eram consideradas uma mais-valia:

“Em termos de secretaria, nós tínhamos uma secretaria composta e o outro agrupamento também e aí foram funcionários embora. (...) E os funcionários como é que ficaram? Sobrecarregados, em stress. Até ao dia de hoje estão sempre a queixar-se da quantidade de trabalho que há para fazer. Ninguém descansa, ninguém respira de há 4 anos para cá.” (E – S2, p. 2)

“Professores (...) tivemos que mover professores de um lado para o outro. (...) Mas isso é bom? Os professores estavam aqui com horários incompletos, mas também tinham trabalho pedagógico com os alunos. Quem ficou prejudicado, que acabou por não ter esse tipo de apoio pedagógico, foram os alunos, porque os

professores depois tiveram que ir fazer outras tarefas [assumir mais turmas em outra escola do agrupamento].” (E – S2, p. 2)

Lamenta, ainda, que a agregação tenha sido um processo imposto que, e indo de encontro ao pensamento de Lima (2011a), não teve em conta as *vontades* nem *racionalidades* em presença, confessando que a sua reação quando soube que iriam agregar foi negativa pela forma unidirecional que caracterizou essa decisão:

“(...) quando soubemos pelo «Correio da Manhã» que íamos agregar, eu fiz uma carta de repulsa, digamos assim, sobre esta situação para a Direção-Geral. Como é que nós, que eramos a parte interessada, não tínhamos sido auscultados? Muito triste essa situação.” (E – S2, p. 1)

Quanto à reação dos vários atores educativos, refere que esta foi diferenciada. As famílias e os alunos reagiram bem, pois viam na agregação a garantia de um percurso sequencial desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória (E - S1, p. 7-9). Contudo, por parte dos docentes em geral e dos funcionários houve resistência, mal-estar e receios que se constituíram em espaços de incerteza, instabilidade e disputa, despoletando a “trama” micropolítica da organização. Neste âmbito, a diretora refere por um lado os receios com a constituição do novo órgão de gestão e, por outro, e no caso dos docentes, a instabilidade e a disputa relativamente à eventual perda não só de horários e direitos resultantes da antiguidade, mas também de “estatuto” no caso dos professores que tiveram que assumir turmas em ciclos de ensino que consideravam inferiores ao seu nível/ciclo de ensino de origem.

“Em relação aos docentes ... houve uma ... certa tristeza, digamos assim, por parte dos colegas da EB23 XXX porque eram colegas mais novos. Aqui o corpo docente era mais velho. E as pessoas pensavam que Agora o pessoal lá é mais velho, vai ficar com os horários todos, nós não vamos ter horários ... houve assim este mal-estar (...) e eu sei que as pessoas perguntavam muito sobre a minha pessoa. Como é que eu era? Quer funcionários, quer professores.” (E - S1, p. 8)

“ (...) havia professores que no primeiro ano tiveram que ir para a EB23 dar aulas ... foi uma choradeira aí, porque achavam que estavam a ir para um nível mais baixo (...)” (E - S1, p. 10)

Salienta, no entanto, que os docentes do 1.º ciclo tiveram uma reação positiva o que atribui a conflitos que já existiam no agrupamento pré-existente e à crença que esta nova agregação poderia representar uma solução para os mesmos:

“Sei que os colegas do 1.º ciclo ficaram muito satisfeitos porque havia alguns litígios, porque eles estavam agregados com a EB23 e aquele agrupamento não estava a funcionar muito bem. E os colegas do 1.º ciclo achavam, agora agrupando assim todos, que ficavam melhor.” (E - S1, p. 8)

Fazendo eco da contestação que acompanhou a criação e generalização dos agrupamentos e que configurava os receios e dificuldades que iam emergindo nos contextos (Almeida & Barroso, 2001; Félix, Perdigão, Ramos & Rodrigues, 2017; Lima, 2011a; Machado, 2013 e 2015), a diretora, para além da resistência à agregação, identifica como dificuldades e constrangimentos decorrentes deste processo a burocracia (E – S1, p. 7), a falta de apoios por parte do Ministério da Educação (E – S2, p. 4) e a gestão das pessoas.

Relativamente à gestão das pessoas a diretora enumera diversos aspetos que se constituíram como dificuldades e que, novamente, apontam para o palco micropolítico da organização escolar. Por um lado, a pluralidade de racionalidades e interesses em presença e, conseqüentemente, a gestão das relações e interações, por vezes conflituais, que se estabelecem entre os diversos atores educativos:

“ (...) não é fácil ... nós temos, por exemplo, no agrupamento 200 pessoas ... 200 professores. São todos diferentes uns dos outros. 80 funcionários. São todos diferentes uns dos outros. 2200 alunos com, se multiplicarmos por 2 pais, pai e mãe (...) E é muito difícil gerir isto tudo.” (E - S1, p. 3)

“E depois mesmo o encontro entre os funcionários foi muito difícil, porque as pessoas tinham feitios muito distintos e foi mesmo muito, muito, muito complicado.” (E - S1, p. 6)

“Não havia unidade nenhuma [entre as escolas do agrupamento pré-existente], isso encontrei eu ... isso foi uma das coisas que tive que trabalhar muito.” (E - S1, p. 10)

Por outro lado, explica que a racionalização dos recursos humanos nem sempre foi fácil, não só pelos interesses em presença e conflitos daí decorrentes, mas também pela

inevitável redução do número de docentes e funcionários dos serviços administrativos o que se constituiu como *“a parte mais dolorosa”* (E - S1, p. 6).

Acrescenta ainda como dificuldade a implementação de novas dinâmicas de funcionamento devido à resistência e, conseqüentemente, à existência de diferentes racionalidades:

“E, então, eu disse Não, isto tem que ser assim [fazer reuniões nas diversas escolas, em vez de ser sempre na escola-sede]. Primeiro, segundo e terceiro ano ... muito difícil impor este ritmo” (E - S1, p. 11)

Apesar da fase inicial da agregação ter sido marcada por alguns constrangimentos e dificuldades, a diretora reconhece que, com o decorrer do processo, os receios e o mal-estar se desvaneceram e as escolas começaram a trabalhar, aceitando melhor esta mudança o que contribuiu para a normalização do funcionamento do agrupamento:

“Mas depois os colegas começaram a ver que as coisas também não eram bem assim [receio da agregação] e começou a decorrer tudo com normalidade.” (E - S1, p. 8)

“Neste momento há colegas daqui [da escola-sede] que querem ir para lá [a EB23] dar aulas.” (E - S1, p. 10)

“Agora já se aceita [fazer reuniões nas outras escolas do agrupamento]. Agora as pessoas já dizem Este mês é onde? É aqui ou é lá? E as pessoas já conhecem, porque se não as pessoas não saíam do seu cantinho de conforto (...) agora já está. Já entrou nos eixos, já está interiorizado.” (E - S1, p. 11)

À luz do modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas de Galton e Hargreaves (1995), fica patente no discurso da diretora que, após a fase inicial da implementação da agregação, caracterizada pela tomada de consciência dos objetivos e interesses em presença, a aceitação e a cooperação emergiram no sentido de dar corpo à nova organização escolar que lhes tinha sido imposta e, conseqüentemente, de contribuir para a sua consolidação: o clima educativo e organizacional é considerado bom (E – S1, p. 6 e 12; RAE, p. 9¹⁶); a comunicação flui e é excelente (E – S1, p. 13); os diversos atores participam e envolvem-se na tomada de decisões e na vida do

¹⁶ RAE – Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, 2.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

agrupamento (E – S1, p. 12)¹⁷; a Associação de Pais colabora de forma ativa (E – S1, p. 13); as estruturas intermédias estão cada vez mais consolidadas (E – S1, p. 10); e as escolas, no geral, estão mais satisfeitas (E – S1, p. 12).

É perceptível, pelo discurso da diretora, que a consolidação da agregação exigiu tempo e convergências para que se estabelecessem compromissos que dessem corpo aos documentos estruturantes e símbolos representativos do novo agrupamento:

“Demorou um ano praticamente para termos a bandeira do agrupamento. Construir o Projeto Educativo do Agrupamento, congregar os Regulamento Internos ... esses documentos estruturantes não foram feitos todos juntos, ou seja, fez-se um, mas depois no ano seguinte teve que se mudar, no terceiro ano teve que se mudar e digamos que agora no quarto ano as coisas estão mais ou menos consolidadas.” (E - S1, p. 11)

Agora, decorridos quatro anos¹⁸, faz um balanço positivo da evolução do processo de agregação: já existe uma matriz identitária representativa da nova organização escolar (E – S1, p. 11-12); a coesão já se evidencia e impactos já se sentem relativamente à melhoria organizacional e, consequentemente, ao sucesso educativo.

“Se me perguntar se ao fim destes 4 anos a unidade está conseguida ... eu acho que a unidade está conseguida a 80%, falta ainda continuarmos a trabalhar na unidade. Estamos no bom caminho. Há muito mais ainda ... porque isto é um caminho que tem que ser feito. (...) Porque é que eu digo que a unidade ainda não está totalmente conseguida? Por exemplo, há as festas de final de ano, o arraial, e no 1.º ciclo há dois anos que fazemos... e nós convidamos toda a gente. Há cada vez mais colegas a irem, daqui [da escola-sede] lá [à EB23 e ao 1.º ciclo], mas ainda não há tantos quanto eu gostaria (...)” (E - S1, p. 10)

“Faço um balanço bastante positivo. (...) no relatório que tivemos agora esses pontos foram conseguidos, melhorámos. Nós, por exemplo, na escola-sede tínhamos Suficiente nos Resultados e eles [agrupamento pré-existente a esta agregação] tinham Suficiente em dois outros parâmetros ... Prestação de Serviços e Autorregulação. E nós trabalhámos para burilar todas essas áreas. E os resultados agora com esta Avaliação Externa, a meio do caminho, foram bons. Por

¹⁷ A diretora a este respeito lamenta, no entanto, que a participação dos encarregados de educação ainda esteja aquém das suas expectativas (E – S1, p. 12).

¹⁸ A diretora faz referência ao período de 4 anos do seu primeiro mandato como diretora do novo agrupamento, não contabilizando o primeiro ano (2013) em que assumiu a presidência da Comissão Administrativa Provisória.

isso é que eu faço este balanço positivo, mas temos caminho a percorrer, não é? (E – S2, p. 9)

Sobressai na seguinte afirmação da diretora “*Se não houvesse este tipo de união não teríamos conseguido melhorar muitos dos aspetos que precisavam de ser trabalhados e que conseguimos melhorar.*” (E – S2, p. 10) que a coesão foi um fator crucial para a melhoria organizacional.

O balanço que a diretora faz da evolução do processo de agregação é corroborado pelo Relatório de Avaliação Externa¹⁹. Por um lado, no relatório, salienta-se positivamente a cultura do agrupamento, a partilha e as práticas de colaboração, bem como a melhoria da ação educativa:

“Após a agregação, ocorrida em 2013, o trabalho das lideranças focou-se, naturalmente, na estabilização e normalização do funcionamento da nova realidade. Aquele processo pautou-se por uma grande tranquilidade, fruto da maturidade organizacional já existente em cada uma das instituições escolares que lhe deram origem e do perfil dos principais responsáveis pela sua condução. Na verdade, apenas cerca de quatro anos depois, é já evidente uma cultura de Agrupamento e são reconhecidas as mais-valias da partilha e colaboração entre diferentes profissionais e do maior leque de experiências de aprendizagem proporcionadas a crianças e alunos.” (RAE, p. 9)

Por outro lado, considera-se que a imagem do agrupamento, a qualidade do ambiente educativo e das relações humanas, pontos fortes do agrupamento, se refletem positivamente no desenvolvimento de um sentido de pertença e, consequentemente, na coesão do agrupamento.

Partindo das perceções da diretora, bem como das considerações no âmbito da avaliação externa, e ainda numa clara alusão ao modelo de desenvolvimento dos processos de agregação de escolas de Galton e Hargreaves (1995), torna-se perceptível que o processo de agregação objeto deste estudo, embora possa não ter atingido o desenvolvimento pleno da organização por ainda haver “*uns e outros aspetos que temos que limar* (E – S2, p. 10; RAE, p. 12²⁰), conseguiu um grau de maturidade que lhe permitiu passar da aceitação e do trabalho colaborativo (fase da consolidação) para a

¹⁹ O agrupamento foi objeto de avaliação externa no início de 2017, 4 anos após a sua constituição.

²⁰ No Relatório de Avaliação Externa é referida a articulação horizontal e vertical do currículo como área de melhoria.

construção de planos e ações estratégicas compartilhados decorrentes do compromisso dos atores face à concretização de objetivos comuns (fase da reorientação).

Assim, e considerando o paradigma de escola enquanto contexto de ação organizada, socialmente construída na e pela ação (Lima, 2002), e, como tal, processo de construção contínua (Ibidem; Morgan, 1996; Torres, 2010), pensamos ser possível concluir que atingir a aceitação e o compromisso implica a habilidade de saber lidar com as implicações do carácter plural da organização e, no caso concreto dos agrupamentos de escolas, com a sua dimensão interorganizacional. Esta habilidade de (re)criar entendimentos e sentidos compartilhados constitui-se como a base para a (re)construção da identidade e coesão organizacionais, tornando-se, desse modo, fundamental para o desenvolvimento e sustentabilidade da organização.

É, precisamente, neste sentido que a identificação das lógicas de ação e ações estratégicas mobilizadas pelo sujeito objeto do nosso estudo emerge como dimensão crucial neste trabalho de investigação e que passamos a descrever e analisar no subcapítulo seguinte com o objetivo de percebermos o que norteia a ação da diretora e quais as dinâmicas de ação mobilizadas no exercício da sua liderança com vista à prossecução da sua missão.

2. Dimensão – Lógicas de ação e ações estratégicas no exercício da liderança e na (re)construção da matriz identitária.

Nesta dimensão de análise pretendeu-se identificar as lógicas de ação e as ações estratégicas da diretora no exercício da sua liderança em contexto de agregação, com o intuito de analisaremos a dimensão micropolítica e cultural da sua liderança, bem como as dinâmicas de ação implementadas neste âmbito com vista à prossecução da sua missão - promover a coesão organizacional e a (re)construção da matriz identitária do agrupamento.

Neste âmbito, e partindo da análise do discurso da diretora à luz da dimensão relacional do poder (Friedberg, 1995) sobre a qual assenta a liderança, consideramos fundamental a forma como a diretora exerce o poder em relação à estrutura formal do agrupamento (organização das estruturas e processos) que permite o seu funcionamento, assim como o exercício do seu poder na estrutura informal (relações e interações com as pessoas) que contribui para influenciar o comportamento dos atores educativos e a sua mobilização numa determinada direção.

Desta forma, dividimos esta segunda dimensão em duas categorias: a primeira relacionada com a organização das estruturas e dos processos denominada “lógicas e dinâmicas de organização” e a segunda categoria referente ao exercício da liderança nas relações e interações com as pessoas, intitulada “lógicas e dinâmicas de liderança”.

Na categoria “lógicas e dinâmicas de organização” foi possível estabelecer diversas subcategorias, nomeadamente: seleção e constituição de equipas, fusão e reestruturação de estruturas intermédias e outros órgãos, funcionamento e recursos, acompanhamento e monitorização, presença e disponibilidade, assim como informação e canais de comunicação. Na segunda categoria desta dimensão, “lógicas e dinâmicas de liderança”, identificámos cinco subcategorias, a saber: relação com os outros, resolução de conflitos, participação e tomada de decisão, comunicação da identidade organizacional e, por último, coesão interna.

Mediante a análise dos dados obtidos, torna-se bastante evidente que ao nível da organização das estruturas e dos processos a diretora, face aos constrangimentos e dificuldades decorrentes do processo de agregação, identificou espaços e situações de intervenção onde implementou estratégias que não só revelam a compreensão da dimensão micropolítica dos mesmos, mas também a mobilização de respostas que considerou mais adequadas ao equilíbrio organizacional e à capacitação da organização escolar para a mudança que se impunha.

Do seu discurso ficou claro, como iremos ver no decorrer desta análise, que a diretora, tirando vantagem do espaço-tempo decorrido desde a institucionalização dos processos de agregação até à sua finalização²¹, foi tomando conhecimento de estratégias implementadas noutros agrupamentos e das respetivas consequências. Ao longo da entrevista justifica, por diversas vezes, as suas opções estratégicas estabelecendo comparações com estratégias diferentes que foram adotadas por outros diretores noutros agrupamentos e que geraram sentimentos de mal-estar e zonas de conflitualidade.

Assim, o primeiro espaço de intervenção identificado foi a constituição das equipas da Direção, dos coordenadores de escola e das estruturas intermédias. Neste âmbito, pautando-se pela conciliação e pelo equilíbrio da nova organização escolar, preocupou-se em manter equipas e quando isso não foi possível procurou assegurar a nomeação de colegas consensualmente reconhecidos pelos pares, em consonância com as opções estratégicas inscritas no Projeto de Intervenção (p. 16).

²¹ Relembramos a este propósito que o agrupamento em estudo foi constituído em 2013 – ano escolar que foi estabelecido pela tutela como o limite temporal para a conclusão dos processos de agregação.

No que respeita à Direção, e ao contrário do que aconteceu em outros agrupamentos conforme menciona, integrou elementos das Direções pré-existentes²², constituindo, deste modo, uma Direção representativa do novo agrupamento:

“E eu entendi que, como havia uma direção, porque as outras escolas estavam em agrupamento vertical ... como eu entendi que havia uma direção, achei que devíamos fundir as duas direções. Acho que não tinha sentido nenhum fazer-se uma direção, uma comissão administrativa provisória, sem as pessoas da direção. (...) sei que houve escolas em que o diretor só nomeou, por exemplo, pessoas da escola sede e deixou cair as outras direções todas. Eu sei que houve muitas situações dessas. Mas eu entendi que não.” (E - S1, p. 6)

Quanto à coordenação da escola de 1.º ciclo, manteve a coordenadora, pois para além de ter sido nomeada pela direção do agrupamento pré-existente, a diretora reconhece que no primeiro ano da agregação não tinha conhecimento suficiente das pessoas, nem das escolas, para fazer mudanças:

“ (...) na altura, quem ficou a coordenar a escola de 1.º ciclo era a pessoa que já lá estava e eu não destitui essa pessoa. Vinha nomeada pela anterior gestão e eu disse Não se mexe no primeiro ano - até porque eu não conhecia as pessoas. Então ficou lá a colega. No terceiro ano, a própria colega é que disse Está na hora de eu ir embora. Nomeia outra pessoa porque eu também estou cansada e então eu nomeei o coordenador atual, mas aí já eu tinha uma visão mais alargada da escola e das pessoas – já foi uma escolha ... que foi muito acertada porque os colegas também gostaram muito do coordenador e acharam muito bem.” (E - S1, p. 9)

Relativamente à coordenação da EB23, anterior escola-sede do agrupamento pré-existente, nomeou uma pessoa que pertencia à anterior direção da mesma, pois não tinha sido possível integrá-la na atual equipa da direção:

“A coordenadora da EB23 era uma pessoa que estava na Direção [do agrupamento pré-existente], mas como nós tivemos que eliminar pessoas da Direção, passou para coordenadora de escola. A nova Direção só podia ter 5 elementos. E eu achei que como estava lá, eu não ia mexer naquela equipa – mantive a equipa.” (E - S1, p. 9)

²² Findo o regime de Comissão de Administração Provisória, e já em regime de mandato resultante do processo eleitoral, a diretora manteve a equipa da direção que havia formado inicialmente.

Por outro lado, e porque o agrupamento foi oficialmente constituído no mês de abril (início do 3.º período), a diretora decidiu que a fusão das estruturas intermédias, nomeadamente dos Departamentos e dos dois Conselhos Pedagógicos, não seria realizada de imediato, mas sim com calma e tempo para evitar, na última etapa do ano letivo, eventuais perturbações e instabilidade decorrentes de zonas de conflitualidade como sabia que tinha acontecido noutros agrupamentos:

“Mas até ao final do ano eu mantive tudo - de abril a junho ficou tudo como estava. Disse Agora ninguém vai mexer em nada. Estamos no 3.º período, estamos em final de ano letivo, ninguém vai andar aqui com grandes cavalarias a mudar, e a tirar e a pôr ... não. Calmamente vamos começar a fazer, a organizar as coisas e ... foi pacífico. Porque houve escolas onde eu sei que foi muito complicado e bastante violento ... as pessoas deixaram de se falar, guerras internas - muito, muito difícil.” (E - S1, p. 6-7)

Quanto aos dois Conselhos Gerais e às duas Associações de Pais, embora se constituindo como entidades independentes da Direção, a diretora promoveu a reunião entre estas estruturas que, seguindo também uma lógica de conciliação e equilíbrio, decidiram ambas pela fusão, criando um só Conselho Geral e uma só Associação de Pais através da apresentação ao ato eleitoral de uma única lista (E – S1, p. 6-7).

A preocupação com a conciliação e o equilíbrio da nova organização verifica-se também na gestão dos recursos humanos e materiais. Relativamente aos recursos humanos, faz a sua gestão pautando-se pela adequação das competências dos profissionais (experiência, formação e perfil) às funções a desempenhar com vista a maximizar o potencial de cada um (RAE, p. 10), assegurando, ainda, a sua gestão numa perspetiva de agrupamento de modo a colmatar as necessidades específicas dos diferentes estabelecimentos de ensino (RAE, p. 10). Seguindo a mesma lógica, a diretora valoriza também a redução das assimetrias entre as diferentes escolas ao promover investimentos na melhoria dos espaços e dos equipamentos (RAE, p. 10).

Outro espaço de intervenção identificado pela diretora foi a perda dos serviços da direção na anterior escola-sede. Nesse âmbito, e primando novamente pela conciliação e equilíbrio, procurou atenuar essa perda, assim como estabelecer, simultaneamente, uma gestão distribuída e partilhada. Não só delegou competências nos adjuntos e nas estruturas intermédias (E – S2, p. 3; PI, p. 16), mas também optou, como refere, ao contrário de outros agrupamentos, por uma estratégia que lhe permitiu ter parte da

equipa da direção presente na anterior escola-sede, sediando aí a subdiretora e um adjunto e ficando a diretora e restantes adjuntos na escola-sede do atual agrupamento:

“ (...) em termos de Direção eu depois arranjei aqui uma forma que também me agrada ... a subdiretora ficou na outra escola, eu fiquei aqui. Há escolas em que a Direção fica toda na escola sede e só fica o coordenador de escola e eu acho isso muito mau. E ali não. Ficou o coordenador de escola e pessoas da Direção lá - foi a forma que eu encontrei de fazer esta conciliação e este equilíbrio. Portanto, está lá a subdiretora com um adjunto e aqui estou eu com adjuntos. Procurámos este equilíbrio e eu acho que isso agradou muito às pessoas porque no fundo as pessoas não se sentiram desamparadas, as de lá, porque estava lá a ex-diretora que era agora a subdiretora do agrupamento.” (E - S1, p. 8 - 9)

Não obstante, e consciente dos receios de uma gestão à distância, sabendo que tem que estar sempre presente em todos os setores (E – S2, p. 3), dando apoio e estando sempre na retaguarda a resolver problemas (E – S2, p. 3), apostou em formas de criar um elo formal entre as escolas e a sua própria pessoa, enquanto diretora do agrupamento. Por um lado, foram implementadas reuniões regulares de acompanhamento e monitorização entre a diretora, os elementos da Direção e os coordenadores de escola com vista a intervir, quando necessário, de forma atempada: *“(...) reunimos mensalmente, vê-se o que está mal numa escola, o que está na outra, o que vamos fazer.”* (E – S2, p. 3-4). Por outro lado, a diretora faz questão em marcar a sua presença nas várias escolas agregadas, ora como parte da sua rotina diária (E – S2, p. 2), ora em resposta a solicitações e deveres inerentes à resolução de problemas:

“ (...) se os meninos se portam mal, sou eu que tenho que ir, ou à turma, ou falar com os meninos, ou com os pais. É claro que os coordenadores de escola estão na linha da frente, mas eu apareço sempre.” (E – S2, p. 3)

Sobressai, ainda, do seu discurso que a sua presença nas diversas escolas e a sua disponibilidade, bem como a forma de a demonstrar, partilhando, por exemplo, o seu contacto telefónico com as pessoas, permitiu estabelecer laços informais propiciadores de uma gestão de “porta aberta” que contribuiu não só para estabelecer uma gestão de proximidade, mas também, e conforme deduzimos, para um maior e melhor conhecimento do terreno, dos seus atores e das suas dinâmicas:

“Por exemplo, vou à EB23 encontro uns colegas, entro na sala de professores e eles aproveitam todos Olha XXX [nome da diretora escolar], estás aqui ... E, eu às vezes até dizia Olha, governação aberta, digam lá ... E os colegas às vezes até estão a dar aulas, é muito difícil virem aqui, outras vezes telefonam e não me encontram ... mas eu vou dando sempre o meu número de telefone a toda a gente e eu digo Ah, não tens o meu número? Toma lá o meu número, quando quiseres ligame, não há problema nenhum. (...) eu tenho falta dessa proximidade, porque eu quando vou às escolas estou a resolver problemas: estou um bocado na sala de professores, resolvo uma quantidade de problemas que ali estão e que os colegas querem saber como é; vou ao 1.º ciclo e faço isso (...)” (E – S2, p. 7)

Ainda no sentido de fomentar a proximidade entre os vários estabelecimentos de ensino do agrupamento e entre as próprias pessoas, a diretora procurou quebrar o isolamento entre eles e promover o conhecimento das outras realidades escolares agregadas. Por um lado, instituiu a realização de reuniões de Departamento num regime de rotatividade entre as escolas, ao contrário do que aconteceu em outros agrupamentos onde eram sempre realizadas na escola-sede:

“E eu sei que em muitos agrupamentos, quando se constituíram os Departamentos Curriculares, as reuniões passaram a ser feitas sempre na escola sede e eu aqui disse Não, uma reunião aqui e outra na EB23. Os do 1.º ciclo podem vir aqui, como podem ir lá, mas eles também são muitos ... e porquê? Porque eu achava que as pessoas tinham que conhecer as escolas.” (E - S1, p. 10-11)

Por outro, apoiou o desenvolvimento de projetos que promovem a circulação dos alunos pelas diferentes escolas do Agrupamento, proporcionando não só a proximidade entre alunos e um maior e melhor conhecimento das escolas do agrupamento, mas também *“melhores condições e oportunidades de aprendizagem”* (RAE, p. 10).

Também a circulação da informação entre todos os elementos da comunidade foi considerada uma área de intervenção (PI, p. 16) promotora de uma gestão de proximidade, bem como de um melhor conhecimento da nova realidade organizacional.

Nesse sentido, e tendo em conta a natureza, o objetivo e o destinatário da informação, recorre a diversos canais de comunicação desde a conversa pessoal, passando pelo correio eletrónico institucional, o telefone e as mensagens de telemóvel, até às newsletters, ao portal, facebook e blogue do agrupamento:

“Além da conversa pessoal, que às vezes é útil, e há determinadas situações que o que requerem é conversa pessoal, funcionamos muito por e-mail, o e-mail institucional. As pessoas já têm o hábito de ir ao correio. Quando há assim uma coisa urgente, o telefone ou às vezes até mando mensagem. Mas, neste momento a comunicação é essencialmente feita por e-mail e todos vão ao e-mail, todos, até os assistentes operacionais e os assistentes administrativos têm o hábito de ir ao e-mail. (...) O agrupamento também tem facebook, tem blogue e é muito visitado.”
(E – S2, p. 6)

A intervenção estratégica nesta área é corroborada e elogiada no Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento:

“A comunicação interna e externa representa outra das áreas que tem sido objeto de investimento. A disponibilização de informação à comunidade, através do portal eletrónico do Agrupamento, é um dos aspetos a destacar. A produção de uma newsletter, mensalmente, constitui outra das estratégias, bem conseguidas, para a divulgação do que de mais relevante se faz nos vários jardins de infância e escolas.” (p. 11)

No que concerne aos grupos de trabalho, como por exemplo as equipas do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, foi um ponto de honra para a diretora que estas fossem representativas da nova realidade organizacional, integrando pessoas dos vários estabelecimentos, níveis e setores de ensino:

“O Projeto Educativo, que está em vigor e que agora está a ser avaliado, teve uma pessoa da educação pré-escolar, uma ou duas do 1.º ciclo, uma do 2.º, do 3.º, do secundário, da noite, uma pessoa da Biblioteca. Foram equipas grandes, e que procuravam representar todos. O mesmo com o Regulamento Interno. Escolhemos sempre pessoas dos vários setores e escolas para fazerem os documentos estruturantes.” (E – S2, p. 8)

Percebemos que no discurso da diretora a representatividade das estruturas é percecionada como facilitadora da participação de todos os atores, pois nela está subentendida a auscultação aos elementos que constituem as estruturas representadas:

“Relativamente às estruturas, todas estão representadas, logo têm a oportunidade de participar nas decisões ... e quantas vezes determinadas questões não descem aos grupos?” (E – S1, p. 13)

Paralelamente, a diretora revela a importância atribuída ao acompanhamento e monitorização da ação organizacional, ao salientar que, logo que o agrupamento foi formado, a equipa de Avaliação Interna, constituída também pelo princípio da representatividade, começou de imediato a trabalhar nos pontos fracos que tinham sido identificados na avaliação externa das escolas antes de estas terem agregado:

“ (...) nós fizemos um grande esforço quando agregámos, porque temos uma equipa de Avaliação Interna que começou a trabalhar nos pontos fracos que tinham sido nomeados pela Inspeção.” (E – S2, p. 9)

A importância atribuída a esta equipa está implícita também na sua integração no Conselho Pedagógico e na atribuição de tempos nos horários dos docentes para o desempenho das suas funções neste âmbito, conforme é corroborado no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento:

“A comissão de avaliação interna, tal como é designada, ocupa um papel central no seio do Agrupamento. Está representada no conselho pedagógico, através da respetiva coordenadora, e a sua ação encontra-se devidamente enquadrada num regimento próprio. Os elementos docentes dispõem de tempos nos seus horários afetos a esta função, evidência da importância atribuída à autoavaliação.” (RAE, p. 11)

Da análise documental, encontramos, ainda, evidências da valorização do desenvolvimento profissional quer do pessoal docente, quer do não docente, que se concretiza através da realização de eventos de formação estruturada, mas também do desenvolvimento profissional entre pares:

“O desenvolvimento profissional dos trabalhadores assume grande importância e constitui mesmo uma área de excelência do Agrupamento. Além da instituição de um seminário de boas práticas, anualmente, destinado à reflexão e partilha, um número muito significativo de docentes tem participado em projetos de carácter internacional, dentro do Programa Erasmus+, que lhes tem permitido o conhecimento de outras realidades educativas e o acesso a formação estruturada acerca de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Os professores envolvidos nas múltiplas mobilidades, em vários países, têm ainda participado em iniciativas de disseminação do conhecimento. De salientar o facto de estes projetos abarcarem também os assistentes técnicos e operacionais, valorizando-se

efetivamente o contributo destes elementos para a missão educativa do Agrupamento.” (RAE, p. 10)

Da análise global da ação estratégica da diretora relativamente à organização das estruturas depreendemos que este aspeto foi percecionado como uma vertente instrumental na promoção de sinergias necessárias ao processo de mudança que se impunha. Pois, face à resistência a uma agregação imposta, à pluralidade de racionalidades em presença e aos conflitos de interesses, individuais e de grupo, a diretora, procurou criar espaços e processos estruturantes que configurassem oportunidades para estabelecer consensos, definir compromissos e fomentar a mobilização com vista a concretização da sua missão - promover a coesão do agrupamento e a sua matriz identitária.

Desta forma, ciente do carácter socialmente construído das organizações e que estas resultam, consequentemente, de relações de poder (Friedberg, 1995), verificamos que a diretora exerce o seu poder não só ao nível da organização das estruturas e dos processos que garantem o funcionamento do agrupamento, mas também na dimensão informal e oculta da organização, onde assume a sua liderança exercendo o seu poder nas relações e interações com as pessoas, influenciando o comportamento dos atores educativos e mobilizando-os para a consecução da sua missão e dos objetivos organizacionais.

Assim, no âmbito do exercício da sua liderança, verificamos que a diretora, pautando-se por uma lógica de conciliação e equilíbrio, implementou dinâmicas micropolíticas, perspetivando a racionalidade estratégica como meio para atingir um fim. Desta forma, e na assunção de uma liderança de carácter transacional (Bass, 1990; Blase & Anderson, 1995), usou o seu poder de influência ao estabelecer alianças, processos de negociação e de construção de consensos, como se pode deduzir, através da manutenção e fusão de equipas ou da constituição de equipas consensualmente reconhecidas ou representativas da nova organização escolar, bem como da gestão dos recursos humanos e materiais numa perspetiva de agrupamento, reduzindo assimetrias entre as escolas.

Na dimensão das interações em contexto de ação, procura resolver as divergências e os conflitos privilegiando a escuta ativa e o diálogo, revelando, no estabelecimento de consensos, empatia e sensibilidade às necessidades dos outros:

“E a primeira capacidade que se deve ter nestas situações é ouvir, não julgar na praça pública, ouvir todos os lados e depois tentar gerir o conflito.” (E - S1, p. 3)

“ (...) eu, às vezes, digo Acalma-te. Vamos falar sobre isto, vamos resolver o problema. Não consigo resolver situações sem as conhecer, não é? Portanto, temos que falar, temos que conversar. Ponderamos, avaliamos as razões de um e as razões do outro. Explicamos ... as pessoas gostam de saber, querem perceber. Ouvimos, falamos e dessa conversa muitas vezes nasce o consenso, conciliamos, não é? E eu tenho esse feitio conciliador ...mas ... às vezes é difícil ... mas tentamos sempre fazer o mais correto e não ter ninguém zangado.” (E - S2, p. 5)

Mesmo nas situações conflituais em que tem que ser assertiva e frontal, não podendo satisfazer os interesses de todas as partes, fá-lo com a mesma racionalidade, ouvindo e argumentando:

“ (...) há assuntos que não conseguimos, e nem podemos, agradar a todos. Às vezes temos que ser frontais e assertivos, mas explicamos e isso é muito importante, porque as pessoas querem falar, querem que a gente as oiça, mas também gostam quando nós lhes explicamos e depois até corre bem, e até se vai resolvendo.” (E - S2, p. 5-6)

Por outro lado, assente numa lógica de liderança partilhada, ao delegar competências e instituir formas de liderança distribuída, a diretora estabeleceu a horizontalidade das relações no processo de liderança, o que contribuiu para modificar as relações de regulação no contexto de ação. Assim, deu responsabilidade às pessoas e promoveu a partilha na tomada de decisão, fomentando, assim, uma regulação não pelo controlo, mas com margens de autonomia:

“Tenho sempre, ao longo destes anos, trabalhado para colocar as estruturas intermédias a funcionar, haver bom ambiente, dar responsabilidade e autonomia às pessoas. Por exemplo, os meus coordenadores de escola têm autonomia para gerir, só quando há problemas sérios é que me telefonam (...)” (E - S1, p. 4)

“Enquanto presidente da CAP tenho procurado a coadjuvância através de várias equipas de gestão intermédia e de outros grupos informais, desenvolvendo, assim, uma estrutura potencializadora de um sentimento de pertença que contribua para melhorar as áreas mais fragilizadas dentro da escola.” (PI, p. 6)

“Um dos meus princípios é a partilha da decisão (...) quando eu tenho que tomar uma decisão sobre uma determinada situação, eu partilho-a, procuro as pessoas e ouço-as. Por exemplo, o cargo de Coordenador de Departamento é por eleição, mas o Diretor tem que nomear três pessoas para irem à votação. Eu tenho a minha ideia, mas partilho-a com a equipa. Aham bem que sejam estas pessoas? E já mudei, porque os colegas disseram-me Este não por isto, aquele não por aquilo. Olha este é mais ... E eu Ótimo, também tem o perfil, também está dentro da legislação. É nesta tomada de decisão partilhada que faço um bocado a gestão da escola.” (E - S2, p. 5)

Abraçando, desta forma, um estilo de liderança democrático, assente numa regulação potenciadora da cooperação entre os atores organizacionais e da sua autonomia, possibilitou a construção partilhada dos objetivos e estratégias do agrupamento, fomentando, consequentemente, o comprometimento e o desenvolvimento do sentido de pertença à organização.

Neste âmbito, e no que respeita ao campo das relações e interações entre as pessoas, sobressai do discurso da diretora a importância concedida às relações de confiança, bem como ao reconhecimento do trabalho e mérito das pessoas, feito, não apenas formalmente, como por exemplo, através da atribuição de certificados (RAE, p. 9), mas também no contacto direto com as pessoas e em situações informais:

“ (...) tenho uma boa equipa e eu sei que as pessoas fazem o trabalho e o trabalho está bem feito.(...) eu tenho confiança nas pessoas porque as pessoas também demonstraram ter essa capacidade.” (E - S1, p. 3 - 4)

“E às vezes os colegas perguntavam-me E agora como é que vai ser? E eu dizia E agora eu dependo de vós, dos que estão aqui na XXX [nome da escola-sede]. Conto convosco para que aqui as coisas não descarrilem para que eu possa juntar as 4 escolas.” (E - S1, p. 2)

“Ainda há bocado passou aí uma colega Olha as notas dos meus alunos dos estágios. Eu (...) disse Boa. Excelente. Estou muito satisfeita. Virou as costas e foi-se embora. São estes pequenos gestos que motivam as pessoas, não é?” (E - S2, p. 11).

Da análise do seu discurso, é perceptível a valorização da dimensão informal nas relações internas o que contribui para desenvolver no exercício da sua liderança relações de abertura e proximidade. Assim, privilegiando o contacto pessoal, a informalidade e

as relações de confiança, a diretora, na assunção de uma liderança aberta e interpessoal, procura promover um bom clima relacional (CM, p.4).

Paralelamente, na mobilização das pessoas, a motivação, o incentivo e o apoio emergem como palavras-chave relativamente ao modo como exerce a sua influência, que apelida de “*operação de charme*”:

“Pois, isso [motivar e envolver o agrupamento para a consecução da sua missão] é ... uma operação de charme, tem que ser feita diariamente (risos). (...) Mas ... falando muito com as pessoas. Tem que se falar. Há muitas coisas que não podem ser a seco.” (E - S2, p. 6-7)

“Quando me chega aqui um colega e me diz Eu quero fazer isto assim-assim, a primeira coisa que eu digo é Força. Eu estou aqui para te apoiar. E depois começo a dizer Olha, queres fazer? Vamos lá pensar o que é preciso fazer. É preciso fazer um orçamento, é preciso isto, é preciso aquilo. Faz o projeto. Faz isto. Tens o meu aval. E eu apoio. E, às vezes, eu incentivo-os, Colegas, olhem, há esta reunião para isto e para aquilo. Vai tu. Eu até acho que tu tens jeito para fazer isto. Faço muito isto. E as pessoas vão e eu dou apoio.” (E - S2, p. 10-11)

A liderança motivacional emerge no seu discurso aliada a uma liderança pelo exemplo, sobretudo quando se refere ao trabalho inerente às principais opções estratégicas do agrupamento:

“Outras vezes é preciso chegarmos à frente para o trabalho. Eu sou a primeira a dizer Olha, eu estou aqui. Quem quer vir comigo? E vem um e vem outro. E nós avançamos para o trabalho, não é? Alterações ao Regulamento Interno, quando foi a consolidação do Regulamento Interno ... a equipa que foi constituída estava muito atrapalhada e eu pensei Não, eu tenho que estar aqui e disse à Presidente do Conselho Geral Transitório, na altura era transitório, Olha, eu vou estar convosco em todas as reuniões. E aquilo foi um alívio. E eu estive em todas as reuniões e orientava e fizemos o Regulamento Interno. Projeto Educativo ... e eu aí só ia de vez em quando. Aqueles documentos do Plano Anual de Atividades, também só de vez em quando na fase da construção. Mas naquelas áreas em que eu sentia que era necessário eu estar, eu era a primeira a avançar e continuo a ser assim. E as coisas constroem-se desta maneira, porque eu acho que os colegas gostam de se sentir apoiados. Não é que não consigam fazer e não saibam fazer – longe disso. Mas gostam (...)” (E – S2, p. 11)

Para além da influência que exerce pela motivação e pelo exemplo, a diretora procura, ainda, mobilizar os atores educativos promovendo, segundo a tipologia do clima organizacional de Likert (apud Elias, 2008), um clima aberto, perspetivando, simultaneamente, a auscultação (CM, p.3) e a participação alargada a todos os atores educativos na construção coletiva dos princípios orientadores da organização (PE, p. 37 e CM, p. 3), capacitando, assim, a organização para uma liderança participada com vista ao envolvimento de toda a comunidade educativa na vida do agrupamento (CM, p. 3 e PE, p. 37).

Deste modo, na dimensão cultural da sua liderança, a diretora assume uma liderança de carácter transformacional (Bass, 1990; Blase & Anderson, 1995) ao usar a sua influência na criação de consensos ideológicos e, simultaneamente, ao promover uma construção coletiva e, consequentemente, a mobilização da organização numa direção comum. Estimulando os membros da organização a transcenderem os seus próprios interesses em função de uma visão partilhada por todos, promove, deste modo, condições para a emergência de um sentido de pertença (Bass, 1990) – fundamental para a coesão organizacional e para a (re)construção de uma matriz identitária.

Por um lado, a diretora, na afirmação de uma liderança integradora, foi transmitindo pessoal e diretamente a sua filosofia da “grande família”²³, no âmbito da qual, as divergências emergem como naturais e a convergência, como é perceptível nas entrelinhas, é perspetivada como reforço do sentido de pertença e de unidade da “família”, neste caso do agrupamento:

“Aliás, eu fiz muito trabalho em reuniões de início do ano escolar. Eu dizia Ninguém queria, casamo-nos e este casamento não tem divórcios. Não há divórcios, temos que conviver uns aos outros como nas grandes famílias e nós sabemos que nas grandes famílias há problemas e às vezes estamos zangados uns com os outros, fazemos birras uns com os outros. E eu passei sempre esta filosofia em 2013, 2014, 2015 ... sei lá, de há dois anos para cá já não passo isso, já não é necessário.” (E - S1, p. 11-12)

Por outro lado, a elaboração do Projeto Educativo, que se pautou pela auscultação e pelo princípio da representatividade (E – S2, p.8), foi perspetivado pela diretora,

²³ Segundo Staessens e Nias, (apud Thurler, 2007), a “grande família” é uma forma relacional que se situa entre o individualismo e a cooperação. Para Thurler (ibid), representa a “coexistência pacífica (...), uma espécie de *a priori* que garante o respeito e o reconhecimento do outro, contanto que cada qual se submeta a um determinado número de regras explícitas e implícitas.” (p. 72).

consequentemente, como um processo catalisador da participação e do comprometimento dos atores educativos (CM, p.3). Seguindo uma dinâmica de permanente (re)construção (PE, p.4), indutora de práticas colaborativas e reflexivas (PE, p. 4) e prolongada no tempo, consubstanciou-se num espaço de consolidação de convergências ideológicas, de produção e interiorização de valores que fundamentam as opções organizacionais e educativas:

“Construir o Projeto Educativo do Agrupamento, congregar os Regulamento Internos ... esses documentos estruturantes não foram feitos todos juntos, ou seja, fez-se um, mas depois no ano seguinte teve que se mudar, no terceiro ano teve que se mudar e digamos que agora no quarto ano as coisas estão mais ou menos consolidadas.” (E - S1, p. 11)

O Projeto Educativo permitiu, na perspetiva da diretora, alinhar a organização escolar numa direção comum, contribuindo para a coesão organizacional. A existência de metas e objetivos comuns, bem como de uma visão consagrada num lema “inspirador” são mencionados, neste âmbito, como fatores unificadores:

“O cumprirmos os objetivos do Projeto Educativo, trabalhamos todos para o mesmo, por exemplo. Temos metas a cumprir, trabalhamos as metas para o sucesso escolar, estamos todos a trabalhar para aquilo. Temos todos o mesmo objetivo. E eu acho que isso também contribui para a unidade.” (E – S2, p. 10)

“Deste processo [auscultação no âmbito da elaboração do PE] resultaram ideias-chave, aglutinadoras, expressas em forma de um lema inspirador (“construir juntos o caminho do saber para plenamente ser”), que realça o espírito de partilha, de trabalho conjunto em prol de objetivos comuns a todas as escolas do agrupamento (...)” (PE, p. 4)

Identificado como uma “referência aglutinadora da nova realidade organizacional” (RAE, p.9), o Projeto Educativo é percecionado como um instrumento congregador dos sentidos da organização refletindo a sua cultura, que a diretora pretende que seja “partilhada e identitária” (PI, p. 7-8), emergindo, deste modo, não só como um espaço promotor da coesão e gerador de uma cultura que confere identidade à organização, mas também como veículo e manifestação cultural e identitária.

Ciente que a construção da identidade organizacional é um processo complexo e prolongado no tempo (E – S1, p. 11), a diretora considera-a fundamental para a coesão e

melhoria organizacionais (E – S2, p. 9-10). Logo, com vista a cumprir a sua missão no âmbito da nova realidade organizacional - *“Promover a coesão dentro do Agrupamento”* (PI, p. 22 e CM, p. 4), *“Recentrar a identidade do agrupamento, tendo em conta a sua nova realidade.”* (PE, p. 37) e *“Reforçar a identidade do Agrupamento no meio.”* (PI, p. 22) – centra a sua atenção em estratégias de construção e comunicação identitárias, exercendo a sua liderança nesta camada mais superficial e visível da organização escolar e da sua cultura.

Assim, neste âmbito, apostou, por um lado, nos processos partilhados e participados de construção da coesão e identidade organizacionais (aspetos indissociáveis no seu discurso), dos quais resultaram símbolos distintivos da nova organização escolar, como por exemplo, o Projeto Educativo e o seu lema, resultantes da auscultação e participação alargada, e ainda, a bandeira do agrupamento, fruto de uma atividade conjunta que envolveu os alunos de todas as escolas - *“nós tivemos que fazer um concurso para envolver todos os alunos, para construirmos a bandeira do agrupamento.”* (E - S1, p. 11).

Por outro lado, fica patente no seu discurso que as atividades lúdicas, as comemorações e os momentos de convivialidade, que procuram envolver todos os atores educativos, são valorizados enquanto estratégias geradoras da coesão organizacional, constituindo-se como manifestações identitárias que traduzem o que o agrupamento é e o que faz:

“Através das atividades lúdicas ... Por exemplo, temos dois clubes, o clube de música e o clube pop rock, que têm feito aí umas coisas que congregam toda a gente. O clube de teatro tem feito coisas que congregam também muita gente. As festas são momentos essenciais para a congregação. O almoço de Natal, saídas, passeios que temos feitos com professores e funcionários, o arraial, a festa de 1.º ciclo são atividades que congregam, que fomentam a unidade e a identidade. Atividades com a Associação de Pais. Por exemplo, a Marcha da Solidariedade e aí vão muitos professores e funcionários também. São momentos congregadores para a unidade e identidade.” (E – S2, p. 8)

Da análise documental, nomeadamente do Relatório de Avaliação Externa, emerge também a referência às estratégias que se consubstanciaram em comportamentos, cerimónias, tradições e rituais que contribuíram para a construção do carácter distintivo

do agrupamento, bem como para a criação de uma imagem positiva do mesmo junto à comunidade educativa e, conseqüentemente, para a sua projeção no meio:

“A integração em grupos de trabalho concelhios (...) as boas relações estabelecidas com os agrupamentos de escolas da zona (...) cedência de instalações, desportivas e outras, como o auditório, (...) o Arraial Popular, (...) a adesão aos projetos promovidos pela câmara municipal, como o Dia XXX, o Carnaval das Escolas, a Feira Pedagógica contribuem também para a criação de uma imagem positiva do Agrupamento. (...) a valorização dos sucessos das crianças e dos alunos que o frequentam. (...) exposições de trabalhos, merecendo referência o espaço destinado a este tipo de iniciativas (...) as representações dos alunos do Clube de Teatro (...) o quadro de honra e de excelência que reconhece, todos os anos, os estudantes que se destacam em vários domínios.” (RAE, p. 5)

“A organização de iniciativas como o Arraial Popular, na Escola XXX, deixou de constituir uma mera atividade do Agrupamento e ganhou projeção ao transformar-se num evento da cidade que mobiliza os seus habitantes.” (RAE, p. 5)

A liderança exercida neste contexto de ação, bem como a maturidade organizacional são valorizadas, neste documento, pois emergem como responsáveis pela cultura de agrupamento já visível:

“Aquele processo (...) fruto da maturidade organizacional já existente em cada uma das instituições escolares que lhe deram origem e do perfil dos principais responsáveis pela sua condução. Na verdade, apenas cerca de quatro anos depois, é já evidente uma cultura de Agrupamento e são reconhecidas as mais-valias da partilha e colaboração entre diferentes profissionais e do maior leque de experiências de aprendizagem proporcionadas a crianças e alunos.” (RAE, p. 9)

Globalmente, podemos concluir que, da análise efetuada às lógicas de ação que orientaram a ação estratégica da diretora, é perceptível que houve uma ação intencional sobre as estruturas e os processos, impregnando-os de uma vertente humana e organizando-os de forma democrática com vista a estimular a partilha de responsabilidades, a participação, o envolvimento na tomada de decisão, bem como a colaboração e a reflexão – áreas estruturantes para a promoção da aceitação e integração dos atores educativos na nova realidade organizacional e, conseqüentemente, áreas a ter em conta pelos líderes na sua ação relativamente às estruturas e às pessoas (Barroso, 1995).

Assim, nesta perspetiva, promovendo “dinâmicas de equidade e coesão social, da diversidade e da distribuição democrática do poder” (Sanches, 2005, p. 18), a diretora modifica as relações de poder e de regulação no contexto de ação, colocando a ênfase na pessoa e num clima organizacional humanizado (Carvalho, 1992).

Exercendo o *poder sobre*, onde procura manter o equilíbrio organizacional através da resolução das divergências e dos conflitos, e o *poder através de*, concretizado na delegação de responsabilidades e na horizontalidade das relações, verificamos que é no domínio do *poder com* que a liderança da diretora se afirma. É neste domínio, incentivando a participação, o empowerment e a partilha social, que a diretora, numa referência clara à conceção de regulação sociocomunitária de Barroso (2005), acredita que se encontram os pressupostos de base para a concretização da sua missão: “*Tal só é possível se, coletivamente, reforçarmos a dimensão sociocomunitária e criarmos a unidade sem negar a diversidade*” (PI, p. 3).

Desta forma, e aludindo à conceção da liderança micropolítica de Blase e Anderson (1995), é possível concluir que a diretora exerce um estilo de liderança aberto num contínuo entre uma liderança de carácter transacional e uma liderança transformacional. Por um lado, na liderança de carácter transacional, no qual se pauta pela conciliação e pelo equilíbrio no estabelecimento de consensos, assume uma liderança facilitadora que coloca a ênfase na pessoa e no clima organizacional humanizado. Por outro, na dimensão transformacional da sua liderança, plano onde fomenta a construção coletiva dos valores e visão da organização, perfilha uma liderança democrática promotora da coesão e identidade organizacionais.

Considerando que as lógicas de ação e a ação estratégica subjacentes à liderança dos atores educativos se constituem “simultaneamente como veículos e como geradoras de cultura (Torres, 2011) e que, conseqüentemente, os estilos de liderança se configuram como uma dimensão da própria cultura organizacional, adquirindo sentido por referência ao contexto e sobre ele exercendo também a sua influência (Ferreira & Torres, 2013, p. 91), é possível concluirmos que a liderança de carácter transacional e transformacional exercida pela diretora é moldada pelo contexto exercendo sobre ele a sua influência. Deste modo, perante a agregação de contextos organizacionais preexistentes possuidores da sua própria cultura, da sua singularidade, exerce uma liderança integradora que, no respeito pela diversidade, visa um novo equilíbrio, a convergência generalizada de objetivos e valores comuns, representando, assim, a *cola*

ou *cimento* para a solidificação de uma nova matriz cultural e identitária (Palhares & Torres, 2009, p. 81)

Neste âmbito, a diretora exerce a sua liderança ancorada nos princípios e valores enunciados no Projeto Educativo do Agrupamento²⁴, espaço de (re)construção coletiva da cultura e de afirmação da identidade organizacionais. Dos princípios e valores que norteiam as práticas da organização e dos seus atores, pelo menos em termos formais, e enunciados no Projeto Educativo (p. 34-35), destacamos: a responsabilidade e a autonomia, a aceitação da diferença e da pluralidade, o espírito crítico e construtivo, a colaboração e a inovação.

Assim, e convocando o modelo dos valores contrastantes de Cameron e Quinn (2006), fica patente que a diretora, produzindo e reproduzindo os valores dominantes da cultura organizacional do novo agrupamento, exerce a sua liderança num contexto cultural que se situa no eixo contínuo entre a integração no plano interno do agrupamento e a diferenciação na dimensão externa da organização escolar. Por um lado, mantém a organização unida em torno da sua missão educativa, ao promover uma perspetiva integradora da cultura organizacional do novo agrupamento, denominada pelos autores de cultura clã. A liderança, de carácter facilitador e mentor, é exercida num contexto cultural orientado pela colaboração, sustentado na partilha, no compromisso e na comunicação e indutor da participação e do desenvolvimento humano – segundo os autores, fatores essenciais para a eficácia. Por outro lado, centrando-se na projeção externa da cultura organizacional, a diretora, mobiliza sinergias por forma a consolidar a singularidade e o carácter distintivo do agrupamento e afirmar a imagem e a identidade do mesmo junto da comunidade educativa e do meio envolvente, promovendo, numa dimensão prospetiva e diferenciadora, aquilo que os autores chamam uma cultura de adocracia. Neste plano, assume uma liderança, empreendedora, inovadora e visionária num contexto cultural assente na criatividade, na inovação e na transformação e indutor da eficácia através da motivação e da visão.

As perceções aqui apresentadas da liderança da diretora objeto deste estudo conduzem-nos a uma imagem de harmonia e unidade construída coletivamente em prol de um *bem comum* e que previamente se formalizou no próprio lema inspirador do agrupamento que consagra a visão desta organização educativa: “Construir juntos o

²⁴ Esta referência emerge no Projeto de Intervenção da diretora (p. 2) apresentado após o primeiro ano da agregação em regime de Comissão Administrativa Provisória e no qual já tinha sido concebido o Projeto Educativo do Agrupamento. Embora este seja o fruto de um trabalho prolongado no tempo e sujeito a atualizações anuais, os princípios e valores enunciados mantiveram-se desde o início da sua vigência.

caminho do saber para plenamente ser”. A própria visão do Agrupamento dá corpo à dimensão integradora da liderança e da cultura da organização, reforçando não só a coesão do agrupamento, mas também a vertente transformadora, no âmbito da qual as sinergias mobilizadas permitem não só uma construção coletiva, mas também o desenvolvimento organizacional capacitando a organização para a sustentabilidade da mudança e para a melhoria.

Consideramos que a consistência entre os estilos de liderança exercidos, as tipologias do clima e cultura organizacionais que caracterizam o contexto em estudo, bem como a triangulação da informação proveniente da análise documental fundamentam a nossa análise interpretativa do exercício da liderança da diretora objeto do nosso estudo.

Conclusão

“Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 12.)

Partindo da preocupação inerente à nossa investigação, consideramos que a diretora pauta-se por lógicas de ação e estilos de liderança que têm impacto no desenvolvimento do sentimento de pertença e identificação dos atores educativos com a nova realidade organizacional e, conseqüentemente, na melhoria organizacional.

Numa interdependência entre lógicas de ação estratégicas e lógicas de ação integradoras (Dubet apud Vilaverde e Silva, 2007), a diretora, por um lado, exerce o seu poder de influência e mobiliza as pessoas com vista à obtenção de um equilíbrio de interesses que permite a prossecução dos objetivos organizacionais e, por outro, procura a convergência e a construção coletiva de valores e modelos culturais e identitários, imprimindo dinâmicas que visam a sua manutenção.

Pautando-se por uma lógica de participação democrática, estabeleceu a horizontalidade das relações no processo de liderança, distribuindo e partilhando o poder e criando oportunidades para que todas as vozes possam ser ouvidas (Blase & Anderson, 1995) e todas tenham a oportunidade de influenciar o processo de construção coletiva inerente ao processo de mudança em contexto.

“Liderança é um esforço partilhado e forma a base da democratização das escolas. Transformar a escola é um esforço coletivo, logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda.” (Bolívar, 2012, pp. 77-78)

Ao nível das relações internas, foi possível inferir que a diretora agiu de forma intencional sobre a organização das estruturas, utilizando o seu poder de influência ao estabelecer alianças, processos de negociação e de construção de consensos que lhe permitiram garantir o funcionamento da organização. Por outro lado, fomentando um clima organizacional humanizado, valorizou a dimensão informal das relações e interações com as pessoas procurando desenvolver relações de abertura e proximidade com os atores educativos, privilegiando a escuta ativa, o diálogo, a empatia e as relações de confiança. Ainda neste âmbito, promoveu a mobilização das pessoas através da motivação, do incentivo e do apoio, liderando não só pela motivação, mas também pelo exemplo.

Tornou-se evidente que a diretora, ciente das exigências da participação, que implicam a negociação sistemática de interesses e racionalidades, exerce uma liderança integradora, na qual as dinâmicas micropolíticas e culturais emergem num processo contínuo, interrelacionando-se quer na construção de uma cultura integradora responsável pela coesão do agrupamento, quer na construção de uma cultura diferenciadora indutora da singularidade e do caráter distintivo do agrupamento, consolidando, desse modo a sua matriz identitária e projetando-a na comunidade educativa.

O desafio da reorganização em agrupamento e da sua consolidação é superado, na percepção da diretora, potenciando uma cultura assente na concertação, na colaboração e na participação, promotora do desenvolvimento de competências pessoais e coletivas que capacitam os atores educativos para o aperfeiçoamento contínuo, consistente e humanizado, fomentando, deste modo o desenvolvimento e a sustentabilidade do agrupamento (Fullan, apud Hargreaves & Fink, 2007), assim como a eficácia organizacional (Palhares & Torres, 2009) e, conseqüentemente a melhoria da ação educativa do agrupamento.

Deste modo, e aludindo à citação que introduz este capítulo, podemos concluir que apesar do desafio da mudança não ter sido desejado, o que confere maior complexidade ao desafio imposto e maior habilidade no processo de liderança, as lógicas de ação e a ação estratégica da diretora tiveram impacto no processo de mudança, contribuindo para que este fosse exequível e promotor da sustentabilidade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N.** (1994). A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação e Educação.
- Afonso, N.** (2005). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.
- Albarello, L., et al.** (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.
- Almada, L. & Policarpo, R.** (2016). A relação entre o estilo de liderança e a resistência à mudança dos indivíduos em um processo de fusão. *Revista de Gestão*, 23, 10-19. Disponível em: www.sciencedirect.com
- Almeida, A. & Barroso, J.** (2001). Imagens em confronto. Relatório sectorial 1. In Relatório da Avaliação Externa da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. A opinião de representantes das direções regionais de educação, de associações sindicais, de pais e encarregados de educação e de alunos. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Lisboa.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D.** (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (1999), 72, pp. 441-462.
- Ball, S.** (2012). The micro-politics of the school, towards a theory of school organization. London and New York: Routledge Library Editions.
- Bardin, L.** (1991). Análise de conteúdo. Lisboa: Edição 70.
- Barroso, J.** (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J.** (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J.** (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, pp. 41-70.
- Barroso, J.** (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura, (orgs.). *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-22.

- Barroso, J. & Carvalho, L. M.** (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gairían (coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Read Age, pp. 126-136. Disponível em: www.redage.org/publicaciones
- Barroso, J.; Dinis, L.; Macedo, Berta & Viseu, Sofia** (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e atores. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, pp. 163-190.
- Bass, B. M.** (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19–20.
- Bass, B. & Avolio, B.** (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, Spring, 112-121.
- Blase, J. & Anderson, G.** (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. London & New York: Cassel.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.** (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. & Glover, D.** (2014). School leadership models: what we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 34, pp. 553-571.
- Cameron, K. & Quinn, R.** (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carmo, H. & Ferreira, M.** (2002). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M.** (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, L. M.** (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, L. M.** (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (coord.), *Professores e escola, conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Costa, J.** (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A.** (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 16-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cuche, D.** (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.

- DiMaggio, P. & Powell, W.** (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), pp. 147-160. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2095101?newaccount=true&read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Elias, F.** (2008). A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Félix, P., Perdigão, R., Ramos, F. & Rodrigues, A.** (2017). Organização escolar: os agrupamentos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, N. & Torres, L.** (2012). Perfil de liderança do diretor escolar em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. In *Revista Brasileira de Política e Administração de Educação*, 28, pp. 86-111.
- Formosinho, J.; Machado, J.** (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In J. Formosinho et al., *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: Edições ASA.
- Friedberg, E.**, (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa. Piaget.
- Galton, M. & Hargreaves, L.** (1995). School clustering: A condition of survival for small rural schools? *Journal of research in Rural Education*, 11, 173-181.
- Goetz, J. & Lecompte, M.** (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid : Ediciones Morata.
- Goleman, D.** (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76, pp. 93-102.
- Gomes, D.** (2000), *Cultura organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guerra, M. A.**, (2002). Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar. Porto. Edições Asa.
- Guzman, A.** (2011). Reseñas Críticas. Leadership in administration. A sociological interpretation. In *Revista Innovar*, 21, pp. 235-237.
- Hargreaves, A. & Fink, D.** (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jesuino, J. C.** (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K.** (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota and University of Toronto: The Wallace Foundation.
- Lima, L.** (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In L. Machado e N. Ferreira (eds.), *Políticas e Gestão da Educação* (p. 33-53). Rio de Janeiro: DPA e Editora.

- Lima, L.** (2011a). Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.** (2011b). Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J.** (2013). A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. In J. Machado & J. M. Alves (orgs), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-152). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, J.** (2015). A gestão local da educação escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, pp. 11-34.
- Matos, A.** (2000). Liderança, clima de Escola e inovação: inter-relações etológicas. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Sociologia, pp. 1-14.
- Morgan, G.** (1996). Imagens da organização. São Paulo: Atlas.
- NCSL** (2007). What we know about school leadership. Nottingham: National College for School Leadership. Disponível em www.ncsl.org/uk/publications
- Nóvoa, A.** (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Palhares, J. & Torres, L.** (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-99.
- Parry, K. & Bryman, A.** (1996). Leadership in Organizations. In S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (eds.), *Handbook of Organizations*. London: Sage, pp. 447-467.
- Ponte, J. P.** (2006). Estudos de caso em educação matemática. In *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.** (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, M. F. C.** (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. *Revista de Educação*, 7, pp. 49-63.
- Sanches, M. F. C.** (2005). Liderança Educacional para a Mudança e Inovação: Os Desafios da Indeterminação em “Terra Incógnita”. In J. P. Ponte, J. Pintassilgo, & C. Galvão (orgs.), *Itinerários- Investigar em Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL, pp. 1579-1599.

- Sanches, M. & Torres, L.** (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. In *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O governo das escolas: atores, políticas e práticas*. (pp. 1508 – 1519). Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40010>
- Sarmiento, M. J.** (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa. IIE.
- Schein, H.** (1992). *Organizational culture and leadership*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J.** (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, J. M.** (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R.** (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- Stensaker, B.** (2004). The transformation of organizational identities: Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education. *Twente*: CHEPS/UT.
- Thurler, M. G.** (2007). *Inovar no Interior da Escola*. Porto ALEGRE: Artimed Editora.
- Torres, L.** (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (org), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L.** (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. In *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp. 51-76.
- Vilaverde e Silva, D.** (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Educ*, 15, pp. 103-126.

Outras Fontes

Projeto de Intervenção da Diretora

Carta de Missão da Diretora

Projeto Educativo do Agrupamento (e respetivas atualizações)

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (2017)

Relatório de Avaliação Externa da Escola Secundária XXX (2008)

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de XXX (2011)

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 44/1985 - I Série.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998 - I Série A.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - I Série.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 - I Série.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho. Diário da República n.º 155/2003 - II Série.
Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Educativa.

Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de abril. Diário da República n.º 82/2012 - II Série. 2º
Suplemento. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar.

Despacho Conjunto nº19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho. Diário da República n.º 126/1997- I Série
B. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 44/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da
República nº 237/1986 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de colaboração na investigação

Pedido de colaboração em investigação de mestrado

Lavrado, 30 de janeiro de 2017.

Exma. Diretora

do Agrupamento de Escolas XXXXX

Eu, Lisa Mateus Ferrinho, aluna do Curso de Mestrado em Administração Educacional no Instituto de Educação (Universidade de Lisboa), encontro-me presentemente a desenvolver um projeto de investigação intitulado “A agregação de escolas e a (re)construção de uma matriz identitária – a liderança do diretor escolar”, sob orientação do Professor Doutor Luís Miguel Carvalho.

Este trabalho tem como objetivos: 1) identificar as perceções da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação; 2) descrever e compreender as lógicas de ação da diretora e estilos de liderança mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar.

Neste âmbito, solicito a vossa colaboração no sentido de autorizar a realização de uma entrevista à Diretora do Agrupamento, bem como o acesso a documentos estruturantes com vista à análise documental (Projeto de Intervenção do Diretor e Projetos Educativos das unidades orgânicas antes e depois da agregação), garantindo-se a confidencialidade e o anonimato quanto à informação recolhida, aos entrevistados e ao contexto de ação.

Agradeço, desde já, a disponibilidade e atenção prestadas na apreciação desta solicitação, aguardando um parecer favorável da vossa parte, por forma a proceder ao agendamento da entrevista.

Com os melhores cumprimentos,

Lisa Ferrinho

Anexo 2 - Protocolo da Investigação

Protocolo da Investigação

Mestranda – Lisa Mateus Ferrinho

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Mestrado em Administração Educacional

O projeto de investigação intitulado “A agregação de escolas e a (re)construção de uma matriz identitária – a liderança do diretor escolar”, tem como objeto de estudo as lógicas de ação do diretor de um agrupamento de escolas recém-constituído.

A preocupação inerente a esta investigação é percebermos se as lógicas de ação do diretor escolar e a liderança exercida contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença e identificação dos elementos da comunidade educativa com a nova organização escolar. E consequentemente, se conduzem à melhoria organizacional. Assim, esta investigação em como objetivos: 1) identificar as perceções da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação; 2) descrever e compreender as lógicas de ação da diretora e estilos de liderança mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar.

Por forma a dar cumprimento à finalidade deste estudo, e como método de recolha de dados, optámos pela análise documental e a realização de uma entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento de escolas. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação, podendo o trabalho final conter transcrições (breves ou na íntegra) das entrevistas ou dos documentos analisados. Serão sempre garantidos a confidencialidade e o anonimato quanto à informação recolhida/prestada, quer relativamente ao entrevistado, quer ao contexto de ação.

As entrevistas serão gravadas em áudio para facilitar a transcrição e análise posterior da informação recolhida. O entrevistado terá acesso aos textos integrais com vista a verificar a sua precisão e acrescentar e/ou retificar o que considerar pertinente. Terá ainda acesso ao trabalho final resultante desta investigação, antes da apresentação pública do mesmo.

A Investigadora

A Diretora

Anexo 3 - Guião da entrevista – 1.ª Sessão

Guião de entrevista semiestruturada à diretora escolar - 1.ª sessão

Contextualização da entrevista

Esta entrevista constitui um instrumento que visa dar corpo a um projeto de investigação (a realizar no âmbito do curso de mestrado em Administração Educacional, no Instituto de Educação) intitulado “A agregação de escolas e a (re)construção de uma matriz identitária – a liderança do diretor escolar”.

Tem como objeto de estudo as lógicas de ação da diretora de um agrupamento de escolas recém-constituído e irá de encontro aos seguintes objetivos: 1) identificar as perceções da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação; 2) descrever e compreender as lógicas de ação da diretora e estilos de liderança mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar – fator crucial para induzir a melhoria organizacional e objeto de prestação de contas.

A entrevista será gravada para facilitar a transcrição e análise posterior da informação obtida, garantindo-se a confidencialidade da mesma, bem como o anonimato relativamente ao entrevistado e ao seu contexto de ação.

Legitimação da entrevista

- Apresentar a finalidade da entrevista e a metodologia do trabalho de campo:

- especificar o âmbito do trabalho;
- apresentar o tema, objeto e objetivos da investigação/entrevista;
- pedir autorização para a realização da entrevista semiestruturada e respetiva gravação.

- Motivar o entrevistado para a entrevista:

- solicitar a colaboração do entrevistado para o desenvolvimento do trabalho;

- explicar as razões subjacentes à escolha do sujeito participante neste projeto de investigação;
- garantir o anonimato e a confidencialidade da entrevista;
- informar que o entrevistado terá acesso à transcrição da entrevista, bem como ao produto final da investigação antes de este ser divulgado.

Estrutura da entrevista – 1.ª sessão

Eixo de Análise 1	Objetivo(s)
1.1. Caracterização do sujeito participante	<p>Conhecer o entrevistado a partir de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pessoais; • formação profissional; • percurso / experiência profissional.
➤ Questões Específicas	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando iniciou o seu percurso profissional enquanto docente? ➤ E há quantos anos exerce funções nesta escola? ➤ Presentemente desempenha o cargo de diretora escolar neste agrupamento de escolas, cargo que já exercia na escola sede antes desta agregação. Há quantos anos já tem experiência do cargo de diretora? ➤ Quais os momentos ou aspetos mais marcantes nesse percurso e que, eventualmente, contribuíram para a melhoria da sua ação enquanto diretora? ➤ Quais as razões que a levaram a candidatar-se a este cargo? ➤ Que motivos terão levado as pessoas a elegê-la? 	
Eixo de Análise 1	Objetivo(s)
1.2. Caracterização do contexto de ação	Conhecer o contexto de ação objeto desta investigação.
➤ Questões Específicas	
❖ Questões a aprofundar (se necessário)	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como decorreu a agregação de escolas no ano de 2013? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Quais foram os aspetos mais significativos desse processo? ➤ Como foi a reação dos atores educativos (pessoal docente, não docente, alunos e famílias)? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Quais eram as expetativas iniciais? 	

- Como foi a seleção da equipa da Direção e dos coordenadores de escola após a agregação dos estabelecimentos de ensino?
- Como avaliava, naquele momento, o relacionamento entre as escolas que passavam a pertencer ao agrupamento então formado?
- Esta agregação uniu estabelecimentos com identidades e culturas distintas?
 - ❖ Se sim, como vê este facto?
- O processo de agregação neste agrupamento tem sido feito de forma faseada. Acha que isso tem tido reflexos na construção da sua identidade?
 - ❖ Acha que as escolas que constituem o novo agrupamento se sentem como fazendo parte de um todo? De um agrupamento? Ou de um “ajuntamento”?
 - ❖ O agrupamento tem conseguido construir uma identidade própria?
 - ❖ Face à agregação, houve escolas do agrupamento que consideraram que ganharam ou perderam autonomia junto aos órgãos do Ministério da Educação?
- A imagem do agrupamento no exterior corresponde à da escola-sede ou é representativa da nova organização escolar?
- De forma sucinta, como caracterizaria cada um dos seguintes aspetos na atualidade:
 - o ambiente organizacional?
 - a participação e envolvimento dos diversos atores educativos na tomada de decisões e, consequentemente, na vida do agrupamento?
 - ❖ a articulação e cooperação entre as várias estruturas e atores educativos?
 - ❖ a comunicação (circulação e mobilização da informação)?
 - ❖ o serviço prestado?
- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?
- Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 4 - Transcrição da entrevista – 1.^a Sessão

Transcrição da entrevista à diretora escolar - 1.^a sessão

Objetivos:

- **Conhecer o entrevistado a partir de dados pessoais, percurso e experiência profissional.**
 - **Caracterizar o contexto de ação.**
-

Quando iniciou o seu percurso profissional enquanto docente?

Iniciei as minhas funções como docente em 1982.

E há quantos anos exerce funções nesta escola?

Nesta escola, primeiro comecei como docente e depois é que assumi a direção. Eu julgo que cheguei a esta escola ... em 1988 ... se não estou em erro.

Presentemente desempenha o cargo de diretora escolar neste agrupamento de escolas, cargo que já exercia na escola sede antes desta agregação. Há quantos anos já tem experiência do cargo de diretora?

Considerando o modelo atual e os anteriores ... iniciei as funções em 1995. Agora é uma questão de se fazerem as contas ... já lá vão ... 23 anos.

Quais os momentos ou aspetos mais marcantes nesse percurso e que, eventualmente, contribuíram para a melhoria da sua ação enquanto diretora?

Momentos marcantes (risos) ... momentos marcantes são praticamente todos porque, quando nós exercemos este cargo com gosto, todos os dias há desafios para fazermos, todos os dias aparecem coisas novas. Mas, digamos que os desafios maiores apareceram sobretudo a partir de 2005, em que tivemos de construir documentos estruturantes para o agrupamento, não é que não houvesse. Aliás para a escola ... na altura ainda não estávamos em agrupamento. O implementar toda uma estrutura com os normativos que foram saindo a partir de 2005 foi um grande desafio. Não quer dizer que anteriormente não tivesse sido, não é? Mas, lembro-me de em 1995, quando entrei na direção, também

ter projetos porque nós temos sempre projetos em mente ... e planos de atividades e ideias ... e ter sido um desafio constante. Estar sempre a impulsionar a escola ... puxar, digamos assim. Tantas, tantas atividades ... é um bocado difícil. Mas ... (risos) lembro-me quando a escola fez 35 anos ou 30 que veio cá o Ministro Marçalo Grilo à escola e nós tivemos que preparar em conjunto com a Associação de Estudantes várias atividades ... foi uma etapa muito interessante. Mas... é um bocado difícil estar a dizer quais os momentos mais desafiantes. A reorganização em agrupamento também foi bastante desafiante porque aí estávamos em equilíbrio precário. Consolidar uma agregação foi muito difícil, foi bastante desafiante. Mas, não consigo ... assim ... delimitar uma ação, uma atividade, que eu diga *Olha, isto foi tão marcante, tão marcante*, porque quem está na direção tem desafios constantes e diários. E depois é aquela adrenalina de vencer obstáculos. Vem este e depois outro e outro ... é um bocado complicado (risos). São vários.

Quais as razões que a levaram a candidatar-se a este cargo?

Em 1995, eu era muito jovem, estava na faixa dos 30 anos quando comecei a gerir a escola. Nessa altura, para nós o céu é o limite - quando abraçamos a gestão da escola. Aí a estrutura de gestão da escola era diferente. Era um Conselho Diretivo composto por 5 pessoas e a responsabilidade era quase toda partilhada, por todos. E agora a responsabilidade recai mais na pessoa do Diretor, não é? E a pressão deste cargo de Diretor é muito maior do que a pressão quando estávamos em equipa de 5 pessoas, partilhando as responsabilidades, porque agora eu sinto sempre que a responsabilidade é minha, em última instância é minha, e isso é muito mais stressante. E em 1995, quando nós começámos, claro que tínhamos uma série de ideias para mexer na escola, dentro da autonomia que nos era possível nos planos curriculares, dar um certo dinamismo às atividades, envolver mais os alunos, os pais, os funcionários... foram anos bastantes desafiantes. A partir de determinada altura nós vamos consolidando a gestão. Aliás, quando nós agrupámos, eu dizia muitas vezes aqui na escola-sede *Eu agora vou canalizar a minha atenção para as outras escolas* porque a máquina aqui estava oleada e eu sabia que aqui ia correr tudo bem – eu sabia que podia estar menos tempo na sede e mais tempo nas outras escolas. Portanto, eu sabia que aqui podia contar com as estruturas intermédias que já estavam implementadas, e que já coavam, e era a altura de eu tentar agora juntar as outras escolas - eu tinha que estar muito mais tempo nas outras escolas e tinha que correr mais entre umas escolas e outras. E às vezes os colegas

perguntavam-me *E agora como é que vai ser?* E eu dizia *E agora eu dependo de vós, dos que estão aqui na XXX* [nome da escola-sede]. *Conto convosco para que aqui as coisas não descarrilem para que eu possa juntar as 4 escolas.* Foi um processo um bocado complicado, duplicou o trabalho, duplicou ... porque nós temos 4 estabelecimentos, 4 edifícios para gerir. Se bem que tenhamos a vantagem de estarmos muito próximos uns dos outros e não termos que fazer muitos quilómetros por dia ... porque há agrupamentos que distam 25 quilómetros e 30 ... no Alentejo, não é? E aí é impossível os diretores estarem todos os dias nas outras escolas. Mas, no início eu passava todos os dias pelas escolas ... tinha de fazer aquele trabalho de proximidade para aproximar as pessoas, porque os agrupamentos surgiram numa altura em que já havia muita contestação à agregação das escolas e a minha função era ir, não era contribuir para os problemas.

Que motivos terão levado as pessoas a elegê-la?

Eu acho que as pessoas reconhecem em mim uma capacidade de ... agregação. Eu consigo conciliar as pessoas com mau feitio, digamos assim (risos). Eu acho que tenho um modo muito calmo de trabalhar, sou uma pessoa que também rio muito e que brinco muito com as pessoas o que é fundamental nisto ... e a capacidade de tentar ... organizar. Porque não é fácil ... nós temos, por exemplo, no agrupamento 200 pessoas ... 200 professores. São todos diferentes uns dos outros. 80 funcionários. São todos diferentes uns dos outros. 2200 alunos com, se multiplicarmos por 2 pais, pai e mãe ... 4000 encarregados de educação. Não é 4000 – às vezes vem o pai, outras vezes vem a mãe. E é muito difícil gerir isto tudo. E a primeira capacidade que se deve ter nestas situações é ouvir, não julgar na praça pública, ouvir todos os lados e depois tentar gerir o conflito. Agora, a eleição é mais restrita. Primeiro éramos eleitos pelos professores, depois houve uma época em que passámos a ser eleitos pelos pais, pelos alunos e pelos professores, que era muito mais complicado. E agora com este modelo somos eleitos por um Conselho Geral que tem pessoas da escola e pessoas da comunidade. Digamos que os primeiros anos foram os mais difíceis, porque as pessoas quando me elegeram não conheciam, ou conheciam mais ou menos, a minha capacidade de trabalho. Mas essa capacidade de trabalho foi sendo demonstrada. E quando se faz um mandato bem e nos candidatamos a um segundo mandato as pessoas ficam satisfeitas porque há trabalho, porque há coisas, porque eu sempre me empenhei em fazer melhorias na escola e fazer atividades que congregassem as pessoas naquele sentido da união -

chamar os pais à escola, tentar resolver os conflitos, mas sempre no bom sentido. E depois quando nós somos eleitos por um segundo mandato, depois já começa a pressão para ficarmos um terceiro e um quarto e por aí fora. Mas, eu entretanto em 2002 saí. Tive 3 anos fora por causa do doutoramento. Eu optei porque eu tinha que ir acabar o doutoramento, eu já andava nesse curso e era uma coisa que eu queria fazer, era um desafio pessoal. Se me perguntarem *Mas porque é que fizeste o doutoramento? Isso não te serviu para nada ...* em termos de carreira, não ... mas pessoalmente ... eu sou daquelas pessoas que acho que nós estamos sempre a aprender e temos que trabalhar para fazer a aprendizagem. E as pessoas chegam a uma determinada altura que ... por exemplo, quando eu estive 3 anos fora, toda a gente me dizia *Volta. Estás perdoada. Volta. Fazes falta. A escola está desorganizada, isto não é a mesma coisa.* E depois em 2005 eu regresssei. Ainda não tinha acabado o doutoramento, ainda não tinha entregue a tese, só concluí em 2009. Mas depois entre 2005 e 2009, que foram anos muito conturbados da gestão, eu consegui conciliar a tese com a direção. E ... quando as pessoas gostam do trabalho, e há frutos do trabalho, depois há uma pressão para nos recandidatarmos sempre. Eu, por exemplo, já comecei a dizer *Olhem que este é o meu último mandato.* E já começaram a dizer *Não, não, estás muito boa. Vais ficar até aos 70 anos.* Mas eu estou a aproximar-me ... daqui a 4 anos já tenho 64 anos, já estou muito mais próxima da reforma e eu agora já comecei a dizer *Olhem. Atenção que eu vou sair.* ... *Não, não* ... só que depois chega a uma determinada altura começa a haver uma pressão, mas é muito desgastante. Isto é um cargo muito desgastante, um cargo que tem que se gostar ... mesmo ... tem que se gostar e depois tem que se ter, digamos, alguma determinação e alguma coragem para não nos deixarmos manipular, porque nós também somos manipulados e somos manipuláveis, não é? E, eu sempre disse, eu faço a gestão da escola de acordo com aquilo que eu acho que é o mais correto. E nunca estou aqui para agradar a gregos e troianos. Porque isso é impossível numa gestão. É impossível. Tenho sempre, ao longo destes anos, trabalhado para colocar as estruturas intermédias a funcionar, haver bom ambiente, dar responsabilidade e autonomia às pessoas. Por exemplo, os meus coordenadores de escola têm autonomia para gerir, só quando há problemas sérios é que me telefonam e eu tenho confiança nas pessoas porque as pessoas também demonstraram ter essa capacidade. Mas, que é muito difícil, é muito difícil. É muito difícil, não é? E é preciso gostar. No fim de cada mandato, em que nós somos eleitos ... agora somos ou reconduzidos ou eleitos ... agora é o primeiro de eleição, segundo de recondução, terceiro de eleição, quarto de recondução e depois

termina. Os diretores agora só podem ter quatro mandatos e depois têm que sair ... se entretanto não sair um normativo diferente ... e agora também é preciso ter formação, ter o curso, e nós sabemos que agora há muita gente com o curso e há muitos candidatos aos cargos, mas também quem está no poder reconhece o trabalho. E eu acho que é justo ... eu sempre fui uma pessoa que disse *Se quiserem votar em mim votem, se não quiserem não tenho medo de fazer outra coisa*. Em 2001 fui dar aulas, normalmente, porque eu tinha feito aquela opção [doutoramento] e não conseguia estar aqui na direção e a ir para as aulas, porque tive que ir fazer a parte curricular presencial. Tinha a turma, estava muito mais liberta do stress da gestão para fazer aquilo que eu queria. Porque não é possível fazer isto com outra coisa qualquer, acumular noutro lado ... é um bocado complicado. Sobretudo a partir de 2005 para cá. Antes até era um bocadinho diferente, não é, não tínhamos tantas plataformas eletrónicas, porque as plataformas eletrónicas agora levam-nos os dias, não tínhamos tantas solicitações, não havia tantas estruturas intermédias dentro da DGESTE, da DGAE e da IGE sempre a pedirem dados, sempre, sempre. A partir de 2005 as coisas foram se complicando bastante, não é? Também agora está no normativo que o diretor não pode acumular com nada. É o exercício de um cargo a tempo inteiro. Eu só lamento que não haja uma carreira, como é nos outros países. É o que eu acho que é mau no nosso sistema é não haver mesmo uma carreira, conforme há a carreira dos inspetores – uma carreira em que as pessoas fossem avaliadas, fizessem a demonstração das suas capacidades para estarem naquela carreira. Porque se o cargo for de carreira, como é em muitos países ... limitado por um determinado número de anos, quem está na carreira, depois vai gerir outra escola. E aqui, às vezes, andamos à revelia em eleições, com vinganças pessoais, e depois às vezes destituem-se diretores que têm bastante capacidade. E este é um problema que nós temos e que eu acho que é muito mau no nosso sistema. Porque nós devemos fazer prestação de contas da função e do exercício do cargo, sermos avaliados ... e depois não é o órgão composto por 17 pessoas, 18 ou 19 ou 20, ou o que quer que seja, ou 21, que vai destituir um diretor. Mas é o que acontece e é o que a nossa lei facilita - a lei que está em vigor neste momento. Doa a quem doer, se se entender que alguém consegue manipular o jogo através de bastidores, um diretor pode ser destituído, apesar de ser uma pessoa com muita capacidade para gerir ... e com provas dadas. É isso que eu acho que está mal na nossa lei.

Como decorreu a agregação de escolas no ano de 2013?

Como é que começou ... lembro-me perfeitamente ... eu ia para uma reunião por causa dos cursos profissionais com um parceiro que nós temos e recebi um telefonema do Diretor Geral da DGESTE a convidar-me para ser a diretora do novo agrupamento e aí disse logo que o agrupamento ia ser constituído pela XXX[nome da escola secundária], pela EB23 XXX e pelo 1.º ciclo, que tinha que constituir equipa, eu tinha carta branca para constituir equipa, e tinha que lhe dar o nome da equipa no prazo de 48 horas. Foi uma coisa muito rápida. E eu entendi que, como havia uma direção, porque as outras escolas estavam em agrupamento vertical ... como eu entendi que havia uma direção, achei que devíamos fundir as duas direções. Acho que não tinha sentido nenhum fazer-se uma direção, uma comissão administrativa provisória, sem as pessoas da direção. Pronto. Cá está o meu feitio conciliador e de resolução das situações. Porque eu sei que houve escolas em que o diretor só nomeou, por exemplo, pessoas da escola sede e deixou cair as outras direções todas. Eu sei que houve muitas situações dessas. Mas eu entendi que não. Enfim, telefonei à colega que era diretora da outra escola e disse-lhe que se passava isto assim-assim e como tínhamos que nomear 5 pessoas, eu disse *Tu tens aí 3 pessoas contigo, só podes escolher 2 e eu posso escolher 3*. Tinha que haver aqui um equilíbrio e então constituímos a equipa e eu tive que dar a equipa para cima, para a Direção-Geral. A partir daí começámos a trabalhar em conjunto, com todos os obstáculos, porque houve muita resistência, porque isto implicava reordenar os professores nos grupos de recrutamento, não tínhamos horário para todos os professores, que é a parte mais dolorosa. E, por incrível que pareça, o setor que foi mais difícil de agregar foi os serviços administrativos. Para mim foi uma surpresa completa. Tiveram que ir pessoas embora dos serviços administrativos, porque tinha duas chefes dos serviços administrativos e eu tinha que optar por uma. E ... com toda a frontalidade tive que optar por uma e depois isso correu mal. E depois mesmo o encontro entre os funcionários foi muito difícil, porque as pessoas tinham feitos muito distintos e foi mesmo muito, muito, muito complicado. Mas com calma e jeito lá fomos andando e agora o ambiente está 5 cinco estrelas, como se costuma dizer (risos) ... o ambiente está bom. Mas foi o setor mais difícil. Eu estava a pensar que ia haver mais resistência por parte dos docentes que sabiam que tinham que ir embora porque tinham horário zero. Mas não. Porque as pessoas, depois, já sabiam que tinham horário zero mas também sabiam que iam ter lugar nas escolas aqui do concelho e que isso era fácil de resolver.

Assistentes operacionais ... não se foi embora ninguém. Depois tivemos que fundir as duas Associações de Pais ... isso também foi pacífico. Eu sei que também houve escolas onde isso foi complicado. Fundir ... os dois Conselhos Gerais, fundir os dois Conselhos Pedagógicos. Mas até ao final do ano eu mantive tudo - de abril a junho ficou tudo como estava. Disse *Agora ninguém vai mexer em nada. Estamos no 3.º período, estamos em final de ano letivo, ninguém vai andar aqui com grandes cavalarias a mudar, e a tirar e a por ... não. Calmamente vamos começar a fazer, a organizar as coisas* e ... foi pacífico. Porque houve escolas onde eu sei que foi muito complicado e bastante violento ... as pessoas deixaram de se falar, guerras internas - muito, muito difícil. Aqui não. Calmamente, fomos fazendo ... pus, depois, os dois presidentes dos Conselhos [Gerais] a falar um com o outro. Fizeram uma lista única para o Conselho Geral, porque entenderam que era assim. Eu não tive nada a ver. As pessoas disseram *Não, nós achamos que nada como congregar e unir numa única lista*. E também porque na altura diziam *Isto só dá trabalho. Porque é que eu quero o cargo? Isto só dá trabalho* ... (risos). E depois fizemos a proposta em Pedagógico, que baixou ao grupo, para reestruturação dos Departamentos Curriculares, para reestruturação do Conselho Pedagógico ... correu tudo muito bem, foi sempre tudo muito pacífico. Digamos, o que foi difícil? A papelada, a parte burocrática – ir para as Finanças, ir para a Caixa Geral de Depósitos, muita coisa para a Segurança Social ... isso é que foi horrível. Fundir faturas, dizermos aos fornecedores que agora nos chamávamos Agrupamento de Escolas de XXX ... a quantidade de faturas que tiveram que ir para trás, a quantidade de contactos que tiveram que ser feitos com os fornecedores e outras entidades – a parte burocrática foi bastante violenta. Chegamos a um sítio ... e as Finanças então ... e dizerem-nos *Mas aqui está Escola Secundária de XXX. Mas nós não somos Escola Secundária de XXX. Neste momento somos Agrupamento de Escolas de XXX. Só podemos ter um NIF*. E a abertura de contas na Caixa Geral de Depósitos? Outra complicação de todo o tamanho. Porque para eles também era novo os agrupamentos, para as finanças também era novo os agrupamentos e eles só diziam *Pois, pois, já sabemos que agora há agrupamentos. Isto é muito complicado, não é?* E nós dizíamos *É pois, é muito complicado*. E depois era um bico-de-obra para resolver o que quer que fosse nestes serviços. Mas, depois, calmamente foi-se resolvendo ... mesmo assim (risos) ainda há entidades que não se aperceberam da mudança, mas nós lá vamos ajudando ... a parte burocrática foi muito difícil.

Já falou de certa forma da reação de alguns atores educativos. Poderia mencionar um pouco mais acerca da reação destes, nomeadamente dos docentes que tinham horário e não tiveram que sair do agrupamento, dos alunos e das suas famílias?

As famílias ficaram satisfeitas porque viram sempre a hipótese de *Agora não há problema. Os miúdos entram no agrupamento e acabam na Escola Secundária de XXX*. As famílias reagiram bem e os alunos também. Em relação aos docentes ... houve uma ... certa tristeza, digamos assim, por parte dos colegas da EB23 XXX porque eram colegas mais novos. Aqui o corpo docente era mais velho. E as pessoas pensavam que *Agora o pessoal lá é mais velho, vai ficar com os horários todos, nós não vamos ter horários* ... houve assim este mal-estar. Mas depois, quando nós começamos a fazer os horários, não foi assim tão mau quanto era previsível. Nós estávamos a trabalhar ainda com o Centro Novas Oportunidades, que só fechou nesse ano, e tínhamos muitas turmas à noite. Ter muitas turmas à noite, permitia fazermos horários para toda a gente. Praticamente foram casos residuais que ficaram sem horário. Mas no início, as pessoas entendiam que ia ser muito mau e eu sei que as pessoas perguntavam muito sobre a minha pessoa. Como é que eu era? Quer funcionários, quer professores. E as pessoas transmitiam o que quer que tivessem que transmitir, não é? Sei que as pessoas diziam *A XXX [nome da diretora do agrupamento] é uma pessoa muito calma, muito simpática, resolve sempre as coisas da melhor maneira* e isso criou uma certa estabilidade. Sei que os colegas do 1.º ciclo ficaram muito satisfeitos porque havia alguns litígios, porque eles estavam agregados com a EB23 e aquele agrupamento não estava a funcionar muito bem. E os colegas do 1.º ciclo achavam, agora agrupando assim todos, que ficavam melhor. Ficaram muito satisfeitos os colegas do 1.º ciclo. ... Mas depois os colegas começaram a ver que as coisas também não eram bem assim e começou a decorrer tudo com normalidade. Muita auscultação aos colegas, em termos de Departamentos, o reposicionamento de cada um no grupo muito claro, com o tempo de serviço, antes e depois da profissionalização, e a graduação profissional, uma clarificação sobre o número de turmas existentes, o que se podia fazer com todos. E depois foram acalmando. Mas, no início, ninguém queria agregar, porque todos nós sabíamos que isto ia dar muito trabalho. Mas, as colegas da direção [do agrupamento pré-existente] ficaram muito satisfeitas, porque agora quem (risos) arca com as responsabilidades todas é a XXX [diretora do novo agrupamento], não é? (risos) *Pronto, XXX [nome da diretora do agrupamento] diz lá como é que é.* (risos). Porque isto de decidir, mandar ou

ter a responsabilidade, quando nós sabemos que é de outra pessoa é sempre muito mais fácil, não é? Portanto ... em termos de Direção eu depois arranjei aqui uma forma que também me agrada ... a subdiretora ficou na outra escola, eu fiquei aqui. Há escolas em que a Direção fica toda na escola sede e só fica o coordenador de escola e eu acho isso muito mau. E ali não. Ficou o coordenador de escola e pessoas da Direção lá - foi a forma que eu encontrei de fazer esta conciliação e este equilíbrio. Portanto, está lá a subdiretora com um adjunto e aqui estou eu com adjuntos. Procurámos este equilíbrio e eu acho que isso agradou muito às pessoas porque no fundo as pessoas não se sentiram desamparadas, as de lá, porque estava lá a ex-diretora que era agora a subdiretora do agrupamento. E nós sabemos que na cabeça das pessoas ela continuava a ser a diretora de lá. Mas isso a mim nunca me preocupou, porque eu trabalho bem com qualquer pessoa e nós reunimos e fazemos os trabalhos. Tanto que ... os miúdos ... às vezes são muito engraçados (risos), às vezes diziam *A professora XXX é a diretora de lá e a professora XXX é a diretora de cá, mas quem manda mesmo é a professora XXX* [diretora do novo agrupamento] (risos). Até os do 1.º ciclo ... *Olá Diretora XXX* [diretora do novo agrupamento], *olá Diretor XXX* [coordenador de escola] (risos). *Mas quem manda mesmo, mesmo, mesmo, é a professora XXX* [diretora do novo agrupamento], *ela é que é mesmo, mesmo a chefe, não é?* (risos) E nós brincamos um bocado com isto, mas eu não me preocupo com isso, não sinto o poder ameaçado, eventualmente, ou a minha pessoa, ou a minha posição, de modo nenhum. Sempre pugnei pela partilha das responsabilidades, pela partilha da decisão.

Já falou um pouco de como foi a seleção da equipa da Direção. Poderia mencionar como foi a seleção dos coordenadores de escola após a agregação dos estabelecimentos de ensino?

Exato ... na EB23, está lá a subdiretora e uma coordenadora de escola e no 1.º ciclo está um coordenador neste momento. Mas, na altura, quem ficou a coordenar a escola de 1.º ciclo era a pessoa que já lá estava e eu não destitui essa pessoa. Vinha nomeada pela anterior gestão e eu disse *Não se mexe no primeiro ano* - até porque eu não conhecia as pessoas. Então ficou lá a colega. No terceiro ano, a própria colega é que disse *Está na hora de eu ir embora. Nomeia outra pessoa porque eu também estou cansada* e então eu nomeei o coordenador atual, mas aí já eu tinha uma visão mais alargada da escola e das pessoas – já foi uma escolha ... que foi muito acertada porque os colegas também gostaram muito do coordenador e acharam muito bem. A coordenadora da EB23 era

uma pessoa que estava na Direção [do agrupamento pré-existente], mas como nós tivemos que eliminar pessoas da Direção, passou para coordenadora de escola. A nova Direção só podia ter 5 elementos. E eu achei que como estava lá, eu não ia mexer naquela equipa – mantive a equipa.

Como avaliava, naquele momento, o relacionamento entre as escolas que passavam a pertencer ao agrupamento então formado?

Nós tínhamos um relacionamento institucional com a EB23 e eu conhecia também algumas pessoas do 1.º ciclo – já tínhamos feito projetos em parceria. E as pessoas também me conheciam a mim. Portanto, havia um relacionamento institucional. Aliás, com o 1.º ciclo, quando tivemos um projeto em comum, ainda fui lá. A EB23, uma ou outra vez, ainda fui lá. Mas não frequentava as escolas. Havia um relacionamento institucional.

Esta agregação uniu estabelecimentos com identidades e culturas distintas?

No meu Projeto e na minha Carta de Missão um dos objetivos era construir a unidade do agrupamento. Está lá. Era um dos meus objetivos. Se me perguntar se ao fim destes 4 anos a unidade está conseguida ... eu acho que a unidade está conseguida a 80%, falta ainda continuarmos a trabalhar na unidade. Estamos no bom caminho. Há muito mais ainda ... porque isto é um caminho que tem que ser feito. Por exemplo, havia professores que no primeiro ano tiveram que ir para a EB23 dar aulas ... foi uma choradeira aí, porque achavam que estavam a ir para um nível mais baixo ... colegas de lá que estavam chateados ... foi um percurso muito difícil. Neste momento há colegas daqui que querem ir para lá dar aulas. Porque é que eu digo que a unidade ainda não está totalmente conseguida? Por exemplo, há as festas de final de ano, o arraial, e no 1.º ciclo há dois anos que fazemos ... e nós convidamos toda a gente. Há cada vez mais colegas a irem, daqui lá, mas ainda não há tantos quanto eu gostaria ... nem que fosse só passarem lá, mas nós sabemos também que há muita gente que vive fora daqui. Mas há cada vez mais. E eu acho que os Departamentos estão a consolidar-se cada vez mais. Mas eu dizer que estamos assim 100% unidos ... lirismo. Tínhamos culturas completamente distintas, as escolas todas, mesmo aquela escola que já estava em agrupamento não estava unida, havia muitas quezílias. Não havia unidade nenhuma, isso encontrei eu ... isso foi uma das coisas que tive que trabalhar muito. Quando eu

comecei a perceber que havia hostilidades, disse *Alto, que eu tenho que começar a trabalhar aqui de outra maneira* ... pronto, com o meu jeitinho, com um e com outro, tentar resolver, tentar animar. E eu sei que em muitos agrupamentos, quando se constituíram os Departamentos Curriculares, as reuniões passaram a ser feitas sempre na escola sede e eu aqui disse *Não, uma reunião aqui e outra na EB23. Os do 1.º ciclo podem vir aqui, como podem ir lá*, mas eles também são muitos ... e porquê? Porque eu achava que as pessoas tinham que conhecer as escolas. Mas foi difícil, foi difícil. Agora já se aceita. Agora as pessoas já dizem *Este mês é onde? É aqui ou é lá?* E as pessoas já conhecem, porque se não as pessoas não saíam do seu cantinho de conforto e nem viam uma escola, nem viam a outra. E, então, eu disse *Não, isto tem que ser assim*. Primeiro, segundo e terceiro ano ... muito difícil impor este ritmo, agora já está. Já entrou nos eixos, já está interiorizado.

O processo de agregação neste agrupamento tem sido feito de forma faseada. Acha que isso tem tido reflexos na construção da sua identidade?

Sim, porque a identidade não se constrói de um dia para o outro. A identidade é uma coisa que se vai construindo ... se bem que, qualquer uma das nossas escolas fosse uma referência no XXX [nome da localidade] em termos de localização, em termos das pessoas as conhecerem. A escola do 1.º ciclo é uma escola do plano centenário, já está implementada no XXX [nome da localidade] há muitos anos – as pessoas conhecem-na. Mas agora construir a identidade do Agrupamento de Escolas de XXX é um processo muito complexo. Por exemplo, nós tivemos que fazer um concurso para envolver todos os alunos, para construirmos a bandeira do agrupamento. Demorou um ano praticamente para termos a bandeira do agrupamento. Construir o Projeto Educativo do Agrupamento, congregar os Regulamento Internos ... esses documentos estruturantes não foram feitos todos juntos, ou seja, fez-se um, mas depois no ano seguinte teve que se mudar, no terceiro ano teve que se mudar e digamos que agora no quarto ano as coisas estão mais ou menos consolidadas. A identidade constrói-se ... lentamente. Digamos que agora há uma identidade. Por exemplo, eu acho que a identidade neste momento está construída. As pessoas conhecem o AEXX [siglas do agrupamento], sabem quais são as escolas do AEXX.

Então, podemos dizer que as escolas que constituem o novo agrupamento se sentem como fazendo parte de um todo, de um agrupamento, e não de um “ajuntamento”?

Sim, de um todo. Por isso é que eu falava nos tais 80% – 85 ou 90. As pessoas sabem que estão num todo. Aliás, eu fiz muito trabalho em reuniões de início do ano escolar. Eu dizia *Ninguém queria, casamo-nos e este casamento não tem divórcios. Não há divórcios, temos que conviver uns aos outros como nas grandes famílias e nós sabemos que nas grandes famílias há problemas e às vezes estamos zangados uns com os outros, fazemos birras uns com os outros*. E eu passei sempre esta filosofia em 2013, 2014, 2015 ... sei lá, de há dois anos para cá já não passo isso, já não é necessário.

Face à agregação, houve escolas do agrupamento que consideraram que ganharam ou perderam autonomia junto aos órgãos do Ministério da Educação?

De uma forma geral, as escolas estão mais satisfeitas porque ganharam muito com a agregação em termos de reconstrução de recursos, obras, apetrechamento ... isso foi benéfico. Em termos de autonomia ... eu vou parafrasear o professor João Barroso: *a autonomia é como o Pai Natal - todos acreditam, mas ninguém a vê*. E eu pergunto *Que autonomia?* O que tínhamos de autonomia em 2013 ... o que é que se perdeu da autonomia? Eu acho que não se perdeu nada, para ninguém.

A imagem do agrupamento no exterior corresponde à da escola-sede ou é representativa da nova organização escolar?

Eu acho que é representativa da nova organização escolar, porque há pais que só têm os miúdos no 1.º ciclo, por exemplo, e outros que só têm na EB23 e sabem o que é o agrupamento. Portanto, não é pela escola-sede. As outras escolas também tinham, como eu disse, uma boa implementação no concelho.

De forma sucinta, até porque já referiu alguns destes aspetos, como caracterizaria cada um dos seguintes aspetos na atualidade:

➤ **o ambiente organizacional?**

O ambiente educativo é excelente.

➤ **a participação e envolvimento dos diversos atores educativos na tomada de decisões e, consequentemente, na vida do agrupamento?**

Bom, para não dizer muito bom, porque há aqui algumas fragilidades. Por exemplo, a nível da participação dos encarregados de educação está aquém das nossas expetativas.

Por exemplo, no ensino secundário os pais no 10.º ainda vêm, no 11.º e no 12.º vêm pouco. Porque é muito curioso ... no ensino básico temos uma percentagem de participação na educação pré-escolar de 100%, 1.º ciclo 100%, 2.º ciclo 90 a 80, 3.º ciclo 70, secundário ... baixa, 10.º ano 70 ou 75, 80 e depois no 11.º e no 12.º ronda os 30 ou os 40. Aí, por exemplo, é uma fragilidade, mas eu não sei como é que nós conseguimos, porque os pais trabalham em Lisboa e é muito difícil. Temos uma excelente Associação de Pais, que se esforça imenso. Ainda ontem no Conselho Geral eles diziam *Nem para as nossas reuniões que nós convocamos os pais aparecem; às vezes aparecem, estão lá 5 minutos e vão-se embora*. Relativamente às estruturas, todos estão representados, logo todos têm a oportunidade de participar nas decisões ... e quantas vezes determinadas questões não descem aos grupos?

❖ **a comunicação (circulação e mobilização da informação)?**

A comunicação flui. A comunicação é excelente. Nós temos um correio institucional interno, comunicamos com os alunos, comunicamos com os pais, com os professores, com os funcionários. Portanto a comunicação flui.

❖ **o serviço prestado?**

A prestação do serviço educativo ... isto depende da ótica de cada um. Nós entendemos que prestamos o melhor e, se calhar, pode haver algum pai que diz *Não. Falharam aqui. Falharam ali*. Na minha ótica, nós fazemos o máximo e o melhor que conseguimos e naquela lógica da educação pública do mais e melhor. Mas sabemos que estamos a lidar com o público e há sempre alguém que vai dizer *Não, vocês não estão a fazer o melhor*. É sempre um pau de dois bicos, não é? É mais uma questão subjetiva. Nós às vezes achamos que demos a resposta correta e as pessoas vão inquirir para outro lado, não é?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

Não, acho que está tudo dito.

Obrigada pela sua colaboração.

Obrigada e até à próxima.

Anexo 5 - Guião da entrevista – 2.^a Sessão

Guião de entrevista semiestruturada à diretora escolar - 2.^a sessão

Contextualização da entrevista

Esta entrevista constitui um instrumento que visa dar corpo a um projeto de investigação (a realizar no âmbito do curso de mestrado em Administração Educacional, no Instituto de Educação) intitulado “A agregação de escolas e a (re)construção de uma matriz identitária – a liderança do diretor escolar”.

Tem como objeto de estudo as lógicas de ação da diretora de um agrupamento de escolas recém-constituído e irá de encontro aos seguintes objetivos: 1) identificar as perceções da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra no exercício do seu cargo em contexto de agregação; 2) descrever e compreender as lógicas de ação da diretora e estilos de liderança mobilizados para promover o sentido de pertença e identificação com a nova organização escolar – fator crucial para induzir a melhoria organizacional e objeto de prestação de contas.

A entrevista será gravada para facilitar a transcrição e análise posterior da informação obtida, garantindo-se a confidencialidade da mesma, bem como o anonimato relativamente ao entrevistado e ao seu contexto de ação.

Legitimação da entrevista

- Apresentar a finalidade da entrevista e a metodologia do trabalho de campo:

- especificar o âmbito do trabalho;
- apresentar o tema, objeto e objetivos da investigação/entrevista;
- pedir autorização para a realização da entrevista semiestruturada e respetiva gravação.

- Motivar o entrevistado para a entrevista:

- solicitar a colaboração do entrevistado para o desenvolvimento do trabalho;

- explicar as razões subjacentes à escolha do sujeito participante neste projeto de investigação;
- garantir o anonimato e a confidencialidade da entrevista;
- informar que o entrevistado terá acesso à transcrição da entrevista, bem como ao produto final da investigação antes de este ser divulgado.

Estrutura da entrevista – 2.ª sessão

Eixo de Análise 2	Objetivo(s)
2.1. Constrangimentos e desafios que a diretora encontra(ou) no exercício do seu cargo	Identificar e descrever a perceção da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo.
➤ Questões Específicas	
❖ Questões a aprofundar (se necessário)	
<ul style="list-style-type: none">➤ Qual a sua opinião acerca da agregação de escolas?<ul style="list-style-type: none">❖ Proporciona vantagens e potencialidades para as escolas e para a sua missão? Ou é um fator limitador?❖ A ação dos órgãos de gestão ganha ou perde eficácia?➤ Alterou a forma como desempenha o seu cargo após a constituição do agrupamento?<ul style="list-style-type: none">❖ Qual a especificidade do seu trabalho enquanto diretora de um agrupamento de escolas?➤ No âmbito da agregação, quais os constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo?<ul style="list-style-type: none">❖ a dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino que constituem este agrupamento?❖ a participação e envolvimento dos diversos atores educativos na tomada de decisões?❖ a ação estratégica em função do Projeto Educativo?❖ a articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino?❖ a cooperação entre as várias estruturas e atores educativos?❖ a comunicação (circulação e mobilização da informação)?	

<ul style="list-style-type: none"> ❖ a eficácia do serviço prestado pelo agrupamento? ➤ No âmbito dos constrangimentos e desafios que já encontrou, quer recordar alguma história que se sucedeu e que considere relevante? 	
Eixo de Análise 2	Objetivo(s)
2.2. Lógicas de ação do diretor relativamente ao exercício da liderança no agrupamento e na construção de uma matriz identitária	Identificar e descrever as perceções do diretor acerca das suas lógicas de ação relativamente ao exercício da sua liderança no agrupamento e na construção de uma matriz identitária.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questões Específicas <ul style="list-style-type: none"> ❖ Questões a aprofundar (se necessário) 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais os princípios ou linhas orientadoras que guiam a sua intervenção política? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Como age perante a falta de consensos, situações de conflitos e/ou tensão? ➤ Como exerce a sua liderança no agrupamento? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Como se relaciona/articula com os coordenadores de escola – seus representantes nas diversas escolas do agrupamento? ❖ O que espera das pessoas a quem delega funções, competências e responsabilidades? ❖ Como toma as suas decisões? ❖ Que mecanismo(s) de comunicação utiliza? ❖ Como motiva e envolve o agrupamento para a consecução da sua missão? ➤ Fomentar a identificação com e o sentido de pertença ao agrupamento fazem parte do seu Projeto de Intervenção? Porquê? ➤ Se sim, quais as estratégias que mobiliza para fomentar a identificação com e o sentimento de pertença ao agrupamento? <ul style="list-style-type: none"> ❖ Como foram trabalhados os documentos orientadores do agrupamento? Nomeadamente o Projeto Educativo? ❖ A visão e missão do agrupamento são partilhados por todos os atores educativos? 	

- ❖ Existem rituais, cerimónias ou símbolos que têm sido desenvolvidos ou criados por forma a fomentar a identificação com e o sentimento de pertença ao agrupamento? Se sim, quais?
- Considerando que já decorreram 4 anos após a agregação, qual o balanço que faz do desempenho e serviço prestado pelo agrupamento?
 - ❖ Considera que houve uma melhoria organizacional?
 - ❖ Se sim, em que aspetos e que fatores contribuíram para tal?
- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?
- Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 6 - Transcrição da entrevista – 2.^a Sessão

Transcrição da entrevista à diretora escolar - 2.^a sessão

Objetivos:

- Identificar e descrever a percepção da diretora quanto aos constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo.
 - Identificar e descrever as percepções da diretora acerca das suas lógicas de ação relativamente ao exercício da sua liderança no agrupamento e na construção de uma matriz identitária.
-

Qual a sua opinião acerca da agregação de escolas?

Com a política? Não concordo com esta política de agregação de escolas. E eu digo sempre *Como um dia agregámos, espero bem que um dia desagreguemos* (risos). A agregação foi feita em função de objetivos económicos ... poupar. Porque nós sabemos que cada escola na altura tinha uma secretaria, tinha um corpo docente, tinha os seus funcionários. E a lógica da agregação foi uma lógica economicista. Começaram a sair os normativos para a agregação e nunca foi publicado nenhum estudo sobre as agregações que então estavam em projeto piloto ... sobre os benefícios ou malefícios, digamos assim, da agregação. Portanto, começaram algumas escolas em regime piloto, não saiu nenhum estudo, que eu me lembre, de avaliação das agregações, porque na altura era um assunto que se falava muito, e nesta lógica economicista ... vamos lá agregar mais escolas. Tanto que foi assim que as agregações começaram a sair através do “Correio da Manhã” ... nós soubemos que íamos agregar (risos) pelo “Correio da Manhã”. Não sei como ... na altura, em 2012, 2011, 12, 13, nós sabíamos as novidades todas pelo “Correio da Manhã” – era o órgão institucional do Ministério da Educação. O que era lamentável. Por exemplo, nós quando soubemos pelo “Correio da Manhã” que íamos agregar, eu fiz uma carta de repulsa, digamos assim, sobre esta situação para a Direção-Geral. Como é que nós, que eramos a parte interessada, não tínhamos sido auscultados? Muito triste essa situação. Portanto ... não podia concordar.

E, considerando as escolas, a agregação proporciona vantagens e potencialidades para as escolas e para a sua missão? Ou é um fator limitador?

Claro que em termos económicos trouxe vantagens ao Ministério e ao Governo, mas para quem está no terreno, é um desgaste impressionante. Os funcionários tiveram que ser rentabilizados de uma outra maneira, e é um setor com falta de pessoal. Se alguns agrupamentos aproveitaram a vantagem de tirar funcionários de uma escola e pôr numa outra, aqui não foi possível porque não havia funcionários suficientes nas escolas. Em termos de secretaria, nós tínhamos uma secretaria composta e o outro agrupamento também e aí foram funcionários embora. Aí o Ministério ganhou. Agora eu pergunto assim: *E os funcionários como é que ficaram?* Sobrecarregados, em stress. Até ao dia de hoje estão sempre a queixar-se da quantidade de trabalho que há para fazer. Ninguém descansa, ninguém respira de há 4 anos para cá. Professores ... digamos também que foi residual o número de professores que ficaram com horário zero, mas tivemos que mover professores de um lado para o outro. Por exemplo, professores com horário incompleto na escola-sede tiveram que ter turmas no outro lado. Mas isso é bom? Os professores estavam aqui com horários incompletos, mas também tinham trabalho pedagógico com os alunos. Quem ficou prejudicado, que acabou por não ter esse tipo de apoio pedagógico, foram os alunos, porque os professores depois tiveram que ir fazer outras tarefas. Em termos da missão ... todos os professores têm como missão a educação pública, ensinar, fazer o melhor e eu acho que as pessoas deram todas o melhor e continuam a dar o melhor ... porque nós trabalhamos com alunos e os alunos merecem todo o respeito, todo o carinho, todo o apoio e eu acho que aí os professores empenharam-se.

Alterou a forma como desempenha o seu cargo após a constituição do agrupamento?

Alterei ... porque passo todos os dias pelas escolas do agrupamento, se não passo todos os dias, dia sim, dia não, outras vezes quando tenho reuniões - mas passo. Ou seja já não venho da minha casa diretamente para a sede, tenho que andar a fazer percursos o que é muito mais cansativo. Tenho que gerir mais pessoas, mais funcionários, mais alunos, mais problemas. Nós já temos uma certa experiência, não é? Já estamos habituados à gestão, já sabemos como é que gerimos em algumas situações, mas tendo níveis de ensino diferentes, também tive que aprender a gerir níveis de ensino diferentes. Gerir a educação pré-escolar, gerir o 1.º ciclo, o 2.º e 3.º ciclo porque nós éramos só escola secundária, portanto estávamos habituados a outro tipo de público. E a gestão não é só administrativa, um diretor tem a gestão administrativa, pedagógica, financeira e sei lá

mais o quê. Tudo recai sobre a pessoa do diretor e, quer se queira quer não, a gestão acaba por ser um pouco diferente.

Qual a especificidade do seu trabalho enquanto diretora de um agrupamento de escolas?

A especificidade do meu trabalho? (risos) Eu vou dizer o que eu faço. Começando com os meninos ... se os meninos se portam mal, sou eu que tenho que ir, ou à turma, ou falar com os meninos, ou com os pais. É claro que os coordenadores de escola estão na linha da frente, mas eu apareço sempre. A parte financeira ... essa responsabilidade é toda minha. Resolver problemas administrativos ... há uma chefe dos serviços administrativos, mas nós temos que estar sempre na retaguarda a resolver problemas. Problemas de conflitos entre alunos e professores ... cá estou eu para resolver. O diretor, neste momento, tem tanto trabalho porque é a pessoa responsável por tudo. Mesmo que nós façamos a delegação de competências, e fazemos, e cada adjunto tem as suas competências, os adjuntos sabem que a responsabilidade é sempre do Diretor ... fazem o melhor que podem, mas depois pedem sempre a opinião do Diretor. Portanto, nós temos que estar sempre ali, prontos, disponíveis para ver o trabalho, para ver se as coisas estão a correr bem. Por exemplo, a constituição dos horários das turmas e dos professores. Há uma equipa que faz, mas eu estou ali na distribuição do serviço docente. É muito difícil. A introdução de dados nas plataformas ... eu tenho que estar atenta ... quais são os prazos, e dizer ao colega *Já fizeste? Já está?* O Diretor tem que estar presente em todos os setores e, neste momento, não há um diretor que possa dar-se ao luxo de dizer *Não, eu agora vou para casa, estão lá os outros que façam*. Quer dizer, a pessoa pode fazer, mas, quer dizer, se correr mal a responsabilidade é do diretor, porque esta nova legislação manda para cima das costas do diretor toda e qualquer responsabilidade. Por exemplo, ainda hoje recebemos um e-mail, a propósito das greves que estão a decorrer [greve dos professores às reuniões de avaliação de final de ano], a lembrar das responsabilidades da instauração dos procedimentos disciplinares. Agora ... um diretor não sabe o que tem que fazer? Quer dizer ... isto é uma forma de dizer *Atenção, não se esqueçam vocês são responsáveis por isto*. Uma pressão. Quando há uma plataforma para preencher, para quem é que a DGESTE telefona? É para o diretor, não é para mais ninguém. Portanto, há alguma especificidade? É tudo. Agora ... tenho uma boa equipa e eu sei que as pessoas fazem o trabalho e o trabalho está bem feito. Se eu não controlar o trabalho entre aspas, eu sei que o trabalho está bem feito - é

só mais aquela questão de agenda *Olha já fizeste? Já.* E às vezes são os colegas *Olha isto já está feito. E agora o que vamos fazer?* E reunimos também mensalmente, vê-se o que está mal numa escola, o que está na outra, o que vamos fazer. Mas a gestão agora, desde que mudou o normativo, não tem nada a ver com a gestão anterior. Complicou muito mais. Por isso é que eu acho que devia haver a carreira de Diretor. Nós temos muita, muita, responsabilidade e nós somos o *primus inter pares*, o primeiro entre os pares, mas nós não deixámos de ser professores e de ser pares, o que cria muitos constrangimentos em determinadas situações.

Falando em constrangimentos, no âmbito da agregação, quais os constrangimentos e desafios que encontra(ou) no exercício do seu cargo?

A nível superior, eu acho que a DGESTE na altura das agregações deu pouco apoio ... a DGESTE, a DGAE deram pouco apoio aos diretores. Houve uma altura até que havia uma linha direta para nós falarmos com o Diretor-Geral ou com a Diretora-Geral da DGAE, mas nós às vezes ligávamos e ninguém respondia. Falta de apoio por parte das instituições que estão acima do agrupamento, esse foi um dos constrangimentos. Mas depois nós a determinada altura também habituámo-nos a essa falta de apoio. Habituámo-nos e quem tem muita experiência e conhece os normativos de cor e sabe tem menos problemas do que quem inicia o cargo. Nesta altura, conforme está a gestão da escola, alguém aventurar-se ao cargo de Diretor sem ter experiência da gestão é um risco. É um risco. Por exemplo, muitas escolas alugam as instalações, mas muitos colegas não sabem que é preciso ter um seguro. Se houver um acidente quem tem que responder é o diretor, quem tem que pagar é o diretor e do seu bolso. Aventurar-se nesta altura do campeonato (risos), com a legislação que existe, com os constrangimentos que existem, a um cargo de Diretor sem experiência é muito complicado. Portanto, isto a nível superior, a nível dos normativos, depois há aqueles constrangimentos do dia-a-dia que existem habitualmente e que nós temos que resolver. Eu quero, por exemplo, resolver um problema que tenho com dois termoacumuladores ali em cima ... há um ano e tal que ando de volta da DGESTE a ver se me responde e não me respondem. São treze mil euros. Preciso de treze mil euros para comprar umas caldeiras novas. Este é um exemplo de um constrangimento que não mata mas mói. Insistimos e insistimos, e falamos com este e falamos com aquele, e é tentarmos resolver. E há muitas coisas destas que, por exemplo, eu nem peço. Quando tenho as minhas receitas próprias, eu já nem peço nada a ninguém, eu compro e eu resolvo, porque é uma canseira de todo o

tamanho ... esses constrangimentos dão conta de um diretor. Se tivemos um problema grave que precisemos de apoio jurídico, ninguém nos dá. Eu também já precisei de apoio jurídico e tratei-o porque eu tinha hipótese de o tratar, não é? Porque quando há um problema quem é notificado é o diretor. É muito complicado. Eu sei que há escolas que têm avenças com advogados, mas nós não temos verba para ter uma avença. Há escolas que têm avenças para pagar um técnico de informática. Mas nós nunca tivemos, nem uma, nem outra. Esse é um constrangimento ... são constrangimentos valentes.

Quais os princípios ou linhas orientadoras que guiam a sua intervenção política?

Um dos meus princípios é a partilha da decisão, mesmo neste formato da Direção, em que o Diretor tem o poder, como se costuma dizer, eu não tomo decisões sozinha. Quando são decisões que eu sei que ninguém as quer assumir, eu assumo-as – em último caso a decisão é sempre do Diretor, neste modelo. Mas, quando eu tenho que tomar uma decisão sobre uma determinada situação, eu partilho-a, procuro as pessoas e ouço-as. Por exemplo, o cargo de Coordenador de Departamento é por eleição, mas o Diretor tem que nomear três pessoas para irem à votação. Eu tenho a minha ideia, mas partilho-a com a equipa *Acham bem que sejam estas pessoas?* E já mudei, porque os colegas disseram-me *Este não por isto, aquele não por aquilo. Olha este é mais ... E eu Ótimo, também tem o perfil, também está dentro da legislação.* É nesta tomada de decisão partilhada que faço um bocado a gestão da escola. Mesmo com os coordenadores ... depois quando há problemas para resolver, eu digo sempre aos colegas *Sim. Faz assim. Estás a fazer bem.* E as pessoas sentem-se confortáveis porque têm o meu apoio.

Como age perante a falta de consensos, situações de conflitos e/ou tensão?

Oiço um, oiço o outro e o outro ... não podemos fazer a tomada de decisão sem ouvir, ouvir uns e ouvir outros. E eu, às vezes, digo *Acalma-te. Vamos falar sobre isto, vamos resolver o problema.* Não consigo resolver situações sem as conhecer, não é? Portanto, temos que falar, temos que conversar. Ponderamos, avaliamos as razões de um e as razões do outro. Explicamos ... as pessoas gostam de saber, querem perceber. Ouvimos, falamos e dessa conversa muitas vezes nasce o consenso, conciliamos, não é? E eu tenho esse feitio conciliador ... mas ... às vezes é difícil ... mas tentamos sempre fazer o mais correto e não ter ninguém zangado. Não sei trabalhar com as pessoas zangadas umas com as outras. Mas, atenção ... há assuntos que não conseguimos, e nem

podemos, agradar a todos. Às vezes temos que ser frontais e assertivos, mas explicamos e isso é muito importante, porque as pessoas querem falar, querem que a gente as ouça, mas também gostam quando nós lhes explicamos e depois até corre bem, e até se vai resolvendo.

Como exerce a sua liderança no agrupamento?

... Há pouco esqueci-me de referir ... nós temos um Conselho Pedagógico que é composto pelos Coordenadores de Departamento, tem uma pessoa da Educação Especial, tem uma pessoa dos projetos em desenvolvimento, tem uma representante da Biblioteca, tem uma representante do Centro Qualifica, uma pessoa da Comissão de Avaliação Interna ... são os meus conselheiros, porque o Conselho Pedagógico é um conselho e nós discutimos assuntos. Portanto o Conselho Pedagógico tem as suas funções conforme descritas na lei e é um órgão de deliberação que também me ajuda na tomada de decisão. Discutimos muita coisa em conjunto e estamos todos muito de acordo quando qualquer coisa está mal, quando sabemos que qualquer coisa está mal no agrupamento e depois toda a gente diz *Não. Vamos fazer assim*, diz um e diz outro, e depois daquela discussão nasce o consenso e faz-se a tomada de decisão, não é? Não é só na minha equipa. Quando um diretor fica muitos anos numa escola, numa direção, é porque tem o apoio e esse apoio resulta desse trabalho que se vai fazendo ano após ano após ano.

Que mecanismos de comunicação utiliza?

Além da conversa pessoal, que às vezes é útil, e há determinadas situações que o que requerem é conversa pessoal, funcionamos muito por e-mail, o e-mail institucional. As pessoas já têm o hábito de ir ao correio. Quando há assim uma coisa urgente, o telefone ou às vezes até mando mensagem. Mas, neste momento a comunicação é essencialmente feita por e-mail e todos vão ao e-mail, todos, até os assistentes operacionais e os assistentes administrativos têm o hábito de ir ao e-mail. Os alunos ... nós criámos e-mails por turma mas isso não funciona. Aquilo é uma coisa institucional e com eles é mais a rede social, o whatsapp entre eles e o facebook. O agrupamento também tem facebook, tem blogue e é muito visitado. Temos esses mecanismos todos.

Ainda falando no exercício da sua liderança no agrupamento, como motiva e envolve o agrupamento para a consecução da sua missão?

Pois, isso é ... uma operação de charme, tem que ser feita diariamente (risos). Eu, uma vez disse isto a um colega italiano, num projeto que tínhamos, e ele desatou-se a rir e perguntou-me *Mas, como é que tu consegues que os professores adiram aos projetos e como é que tu consegues que se façam as coisas na escola?* E eu disse *Olha, muita operação de charme, muita operação de charme* e ele desatou-se a rir. Mas ... falando muito com as pessoas. Tem que se falar. Há muitas coisas que não podem ser a seco. Mandar um e-mail ou não falar ou não explicar, é complicado e agora, por exemplo, com o agrupamento, eu sinto muito a falta disso. Porque quando era só a escola sede era mais fácil eu encontrar as pessoas e agora, como eu tenho que estar em 4 escolas, nunca encontro toda a gente. Por exemplo, vou à EB23 encontro uns colegas, entro na sala de professores e eles aproveitam todos *Olha XXX* [nome da diretora escolar], *estás aqui ...* E, eu às vezes até dizia *Olha, governação aberta, digam lá ...* E os colegas às vezes até estão a dar aulas, é muito difícil virem aqui, outras vezes telefonam e não me encontram ... mas eu vou dando sempre o meu número de telefone a toda a gente e eu digo *Ah, não tens o meu número? Toma lá o meu número, quando quiseres liga-me, não há problema nenhum.* E eu sinto falta às vezes desta proximidade com os colegas, porque eu perco muito tempo a resolver problemas burocráticos, é horrível. Eu gostava mais de ir à sala de professores das três escolas e estar na conversa com os colegas ... e eu não consigo, vivo estafegada de trabalho. Por exemplo, agora, em julho com tanta coisa que temos que fazer eu estou a sair às nove da noite. Entro às nove da manhã e estou a sair às nove da noite. É horrível, é muito trabalho. E não sou só eu, porque nós dividimos o trabalho, mas há coisas que dependem de mim. Mas, eu tenho falta dessa proximidade, porque eu quando vou às escolas estou a resolver problemas: estou um bocado na sala de professores, resolvo uma quantidade de problemas que ali estão e que os colegas querem saber como é; vou ao 1.º ciclo e faço isso; e depois chego aqui já tenho uma série de coisas para responder.

Fomentar a identificação com e o sentido de pertença ao agrupamento fazem parte do seu Projeto de Intervenção. Porquê?

Eu não consigo gerir uma escola em que as pessoas andem voltadas de costas umas para as outras. Não consigo trabalhar com as pessoas zangadas umas com as outras ... é impossível. Então, o caminho tem de ser na unidade, trabalhar pela unidade, Mesmo nas reuniões gerais, há colegas mais inflamados e a minha resposta é *sempre Acalma-te, depois no fim da reunião falamos, vamos resolver esse problema.* E os colegas às vezes

chegam aqui e aquilo parece um problema que não tem solução e nós tentamos resolver os problemas. Não sou nenhuma Madre Teresa de Calcutá, longe de mim. Mas tentamos resolver, tentamos que as coisas caminhem no bom sentido. E tento sempre limar as desavenças que vão aparecendo, porque as pessoas são pessoas, cada um tem o seu feitio. Por exemplo, no outro dia estava aqui com uma colega e entrou uma outra colega disparada e começou logo a discutir com a que já cá estava ... e eu disse logo Bem, tenho que por aqui água na fervura ... era a propósito do e-mail ... e eu depois lá estive aqui a falar com elas, ouvir uma, ouvir a outra e ... lá se entenderam. Por acaso aconteceu aqui, mas eu acho que é preferível as pessoas dizerem o que vai mal, pois só assim se consegue resolver.

Quais as estratégias que mobiliza para fomentar a identificação com e o sentimento de pertença ao agrupamento?

Através das atividades lúdicas ... Por exemplo, temos dois clubes, o clube de música e o clube pop rock, que têm feito aí umas coisas que congregam toda a gente. O clube de teatro tem feito coisas que congregam também muita gente. As festas são momentos essenciais para a congregação. O almoço de Natal, saídas, passeios que temos feitos com professores e funcionários, o arraial, a festa de 1.º ciclo são atividades que congregam, que fomentam a unidade e a identidade. Atividades com a Associação de Pais. Por exemplo, a Marcha da Solidariedade e aí vão muitos professores e funcionários também. São momentos congregadores para a unidade e identidade.

Como foram trabalhados os documentos orientadores do agrupamento? Nomeadamente o Projeto Educativo?

Com equipas mistas. O Projeto Educativo, que está em vigor e que agora está a ser avaliado, teve uma pessoa da educação pré-escolar, uma ou duas do 1.º ciclo, uma do 2.º, do 3.º, do secundário, da noite, uma pessoa da Biblioteca. Foram equipas grandes, e que procuravam representar todos. O mesmo com o Regulamento Interno. Escolhemos sempre pessoas dos vários setores e escolas para fazerem os documentos estruturantes. Lá está, a tal unidade ... é com estes pequenos passos que tentamos agregar as pessoas. Esse primeiro ano foi mais difícil porque ninguém se conhecia ... também era uma forma das pessoas se conhecerem.

A visão e missão do agrupamento são partilhados por todos os atores educativos?

Eu gostaria de ter essa ambição, dizer que sim (risos) ... mas acho que isso também seria desvirtuar a situação ... o agrupamento só tem 4 anos, é muito pouco. Por exemplo, nós batalhámos muito no lema do Projeto Educativo e toda a gente sabe qual é o lema do Projeto Educativo. Batalhámos muito em muitas áreas estruturantes, fizemos muitas atividades de início do ano letivo no sentido das pessoas meterem na cabeça que estamos em agrupamento e estamos no bom caminho. Mas eu acho que ainda precisamos de caminhar mais um ano ou dois. Está conseguido, mas não plenamente; está conseguido, mas não está consolidado. E eu acho que vamos conseguir consolidar, porque cada vez mais há esta visão do agrupamento.

Considerando que já decorreram 4 anos após a agregação, qual o balanço que faz do desempenho e serviço prestado pelo agrupamento?

Faço um balanço bastante positivo. Por exemplo, o ano passado fomos surpreendidos pela Avaliação Externa, estávamos a meio do mandato. Muita coisa para fazer, foi um sufoco, porque havia coisas que na Avaliação Externa da escola-sede tinham sido identificadas como pontos de melhoria e no outro agrupamento [agrupamento pré-existente a esta agregação] outras que tinham sido também identificadas. E nós fizemos um grande esforço quando agregámos, porque temos uma equipa de Avaliação Interna que começou a trabalhar nos pontos fracos que tinham sido nomeados pela Inspeção. E no relatório que tivemos agora esses pontos foram conseguidos, melhorámos. Nós, por exemplo, na escola-sede tínhamos Suficiente nos Resultados e eles [agrupamento pré-existente a esta agregação] tinham Suficiente em dois outros parâmetros ... Prestação de Serviços e Autorregulação. E nós trabalhámos para burilar todas essas áreas. E os resultados agora com esta Avaliação Externa, a meio do caminho, foram bons. Por isso é que eu faço este balanço positivo, mas temos caminho a percorrer, não é? Há áreas que eles também identificaram para melhorarmos e que começámos a trabalhar depois dessa Avaliação Externa e continuámos a melhorar. De qualquer forma o balanço é muito positivo. Há um esforço grande por parte da Direção para que as coisas corram pelo melhor e que tudo esteja afinado ... como aquela imagem, que está muito na moda usar-se, do maestro com a sua orquestra, cada um a tocar os seus instrumentos e o maestro tem que levar a orquestra a tocar a música corretamente, a música afinadinha. E eu acho que é isso que estamos a fazer para chegar a bom porto. Quando tivemos a Inspeção, estávamos todos unidos, funcionários, pais e professores e queríamos todos

que o agrupamento tivesse boa imagem junto da Inspeção – foi uma coisa bonita de se ver. E quando veio o relatório ficámos todos satisfeitos, fizemos pequenas comemorações, comprei uns bolos para os funcionários e depois para o Pedagógico também comprámos uns bolos e para o Conselho Geral também comprámos uns bolos, as pessoas todas que participaram nos painéis comemoraram e isso mostrou a união e eu vi que estávamos unidos, unidos a 100%, não é? Estávamos todos com aquela missão, temos que dar o nosso melhor, mostrar o que fazemos e que fazemos bem e não temos nada a esconder. E aí estávamos 100% unidos. No entanto, no geral, falta ainda 10% ou 15 porque ainda há uns e outros aspetos que temos que limar. Mas, o faltar é mais em termos de consolidação que propriamente da unidade do agrupamento. Mas estamos num excelente caminho (risos).

Diria então que esse aspeto da união é um fator que contribuiu para a melhoria?

Sim, sem dúvida. Se não houvesse este tipo de união não teríamos conseguido melhorar muitos dos aspetos que precisavam de ser trabalhados e que conseguimos melhorar.

Existe mais algum aspeto ou fator que tenha contribuído para a melhoria?

O cumprirmos os objetivos do Projeto Educativo, trabalhamos todos para o mesmo, por exemplo. Temos metas a cumprir, trabalhamos as metas para o sucesso escolar, estamos todos a trabalhar para aquilo. Temos todos o mesmo objetivo. E eu acho que isso também contribui para a unidade. Por exemplo, o Plano de Ação Estratégica que nós implementámos para a melhoria dos resultados também uniu muito as pessoas. Lá está, há aquele objetivo. Temos que trabalhar para o sucesso dos alunos. Há muitas coisas que vão contribuindo para a união e para esta consolidação. Talvez eu seja pouco ambiciosa, porque eu poderia dizer *Não está tudo bem. Estamos consolidados a 100%*. Mas eu também tenho 25 anos de gestão, não é? Não é bem 25, é 23, mas ... é muito ano, não é? (risos) E conheço a casa, não é? Ainda não está lá no ponto, mas vai estar. Vai estar.

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

Dizer que é um desafio, gerir um agrupamento é um desafio. É um desafio constante. Eu não sou pessoa de levar os assuntos para casa e estar a pensar ... já fui quando comecei em 95, sempre a levar trabalho, trabalhava aqui e trabalhava em casa. Agora não, porque é de tal forma extenuante aqui que eu chego a casa e tenho mesmo é que descansar senão apanho um esgotamento total. Mas, às vezes, dou por mim a pensar

*Não, tenho que fazer isto melhor, tenho que fazer aquilo melhor, vamos investir nisto, vamos investir naquilo, e sou uma pessoa que não viro as costas aos desafios. Quando me chega aqui um colega e me diz *Eu quero fazer isto assim-assim*, a primeira coisa que eu digo é *Força. Eu estou aqui para te apoiar*. E depois começo a dizer *Olha, queres fazer? Vamos lá pensar o que é preciso fazer. É preciso fazer um orçamento, é preciso isto, é preciso aquilo. Faz o projeto. Faz isto. Tens o meu aval*. E eu apoio. E, às vezes, eu incentivo-os, *Colegas, olhem, há esta reunião para isto e para aquilo. Vai tu. Eu até acho que tu tens jeito para fazer isto*. Faço muito isto. E as pessoas vão e eu dou apoio. Outras vezes é preciso chegarmos à frente para o trabalho. Eu sou a primeira a dizer *Olha, eu estou aqui. Quem quer vir comigo?* E vem um e vem outro. E nós avançamos para o trabalho, não é? Alterações ao Regulamento Interno, quando foi a consolidação do Regulamento Interno ... a equipa que foi constituída estava muito atrapalhada e eu pensei *Não, eu tenho que estar aqui* e disse à Presidente do Conselho Geral Transitório, na altura era transitório, *Olha, eu vou estar convosco em todas as reuniões*. E aquilo foi um alívio. E eu estive em todas as reuniões e orientava e fizemos o Regulamento Interno. Projeto Educativo ... e eu aí só ia de vez em quando. Aqueles documentos do Plano Anual de Atividades, também só de vez em quando na fase da construção. Mas naquelas áreas em que eu sentia que era necessário eu estar, eu era a primeira a avançar e continuo a ser assim. E as coisas constroem-se desta maneira, porque eu acho que os colegas gostam de se sentir apoiados. Não é que não consigam fazer e não saibam fazer – longe disso. Mas gostam e às vezes as pessoas chegam aqui *Olha o que eu fiz*. E eu às vezes estou atarefada com trabalho, eu não consigo, mas eu sei que tenho que parar e tenho que olhar. E tenho que ver. Às vezes é só um minuto ou dois, mas as pessoas ficam satisfeitas. Ainda há bocado passou aí uma *colega Olha as notas dos meus alunos dos estágios*. Eu por acaso nem estava a ver, pus os óculos e disse *Boa. Excelente. Estou muito satisfeita*. Virou as costas e foi-se embora. São estes pequenos gestos que motivam as pessoas, não é? Mas isto, a gestão de porta aberta, tem os seus custos, não é? Não deixo de receber ninguém, pai, aluno, professor ... recebo, mas, depois lá está, tenho que ficar mais horas para fazer o resto do trabalho. Mas eu recebo toda a gente. E se não é agora ou depois, eu marco, mas recebo toda a gente. São estes custos que a gestão tem, não é?*

Obrigada pela sua colaboração.

De nada, espero ter colaborado.

Anexo 7 – Grelha de Análise de Conteúdo

- ✓ Entrevista à diretora escolar – 1.^a sessão.
- ✓ Entrevista à diretora escolar – 2.^a sessão.
- ✓ Projeto de Intervenção da diretora.
- ✓ Carta de Missão da diretora.
- ✓ Projeto Educativo do Agrupamento.
- ✓ Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento.

Dimensão 1: A diretora e a pessoa	
Categoria / Subcategoria	Indicadores
1.1. Percurso profissional	
1.1.1. como docente	<i>“Iniciei as minhas funções como docente em 1982.” (E - S1, p. 1)</i>
1.1.2. a exercer funções nesta escola	<i>“Nesta escola, primeiro comecei como docente e depois é que assumi a direção. Eu julgo que cheguei a esta escola ... em 1988 ... se não estou em erro.” (E - S1, p. 1)</i>
1.1.3. a exercer funções na gestão	<i>“Considerando o modelo atual e os anteriores ... iniciei as funções em 1995. (...) já lá vão ... 23 anos.” (E - S1, p. 1)</i> <i>“Em 1995, eu era muito jovem, estava na faixa dos 30 anos quando comecei a gerir a escola.” (E - S1, p. 2)</i>
1.2. Momentos / desafios marcantes do seu percurso enquanto diretora	<i>“ (...) momentos marcantes são praticamente todos porque, quando nós exercemos este cargo com gosto, todos os dias há desafios, todos os dias aparecem coisas novas.” (E - S1, p. 1)</i> <i>“ (...) os desafios maiores apareceram sobretudo a partir de 2005, em que tivemos de construir documentos estruturantes para o agrupamento (...) O implementar toda uma estrutura com os normativos que foram saindo a partir de 2005 foi um grande desafio.” (E - S1, p. 1)</i> <i>“ (...) lembro-me de em 1995, quando entrei na direção, também ter projetos porque nós temos sempre projetos em mente ... e planos de atividades e ideias ... e ter sido um desafio constante.” (E - S1, p. 1)</i> <i>“A reorganização em agrupamento também foi bastante desafiante porque aí estávamos em equilíbrio precário. Consolidar uma agregação foi muito difícil, foi bastante desafiante.” (E - S1, p. 2)</i>
1.3. A pessoa	
1.3.1. modos de ser, modos de pensar e motivações	<i>“E depois é aquela adrenalina de vencer obstáculos.” (E - S1, p. 2)</i> <i>“Nessa altura, para nós o céu é o limite - quando abraçamos a gestão da escola.” (E - S1, p. 2)</i> <i>“E em 1995, quando nós começámos, claro que tínhamos uma série de ideias para mexer na escola, (...) dar um certo dinamismo às atividades, envolver mais os alunos, os pais, os funcionários...” (E - S1, p. 2)</i> <i>“Eu consigo conciliar as pessoas com mau feitio, digamos assim (risos). Eu acho que tenho um modo muito calmo de trabalhar, sou uma pessoa que também rio muito e que brinco muito com as pessoas o que é fundamental nisto ... e a capacidade de tentar ... organizar.” (E - S1, p. 3)</i> <i>“ (...) era uma coisa [doutoramento] que eu queria fazer, era um desafio pessoal.” (E - S1, p. 4)</i> <i>“ (...) eu sou daquelas pessoas que acho que nós estamos sempre a aprender e temos que trabalhar para fazer a aprendizagem.” (E - S1, p. 4)</i> <i>“ (...) sempre fui uma pessoa que disse Se quiserem votar em mim votem, se não quiserem não tenho medo de fazer outra coisa.” (E - S1, p. 5)</i> <i>“Cá está o meu feitio conciliador e de resolução das situações.” (E - S1, p. 6)</i> <i>“ (...) eu trabalho bem com qualquer pessoa (...)” (E - S1, p. 9)</i> <i>“Eu não consigo gerir uma escola em que as pessoas andem voltadas de costas umas para as outras. Não consigo trabalhar com as pessoas zangadas umas com as outras ... é impossível.” (E - S2, p. 7)</i> <i>“ (...) às vezes, dou por mim a pensar Não, tenho que fazer isto melhor, tenho que fazer aquilo melhor, vamos investir nisto, vamos investir naquilo, e sou uma pessoa que não viro as costas aos desafios.” (E - S2, p. 10-11)</i>
1.3.2. como os outros a veem (percepções da diretora)	<i>“Eu acho que as pessoas reconhecem em mim uma capacidade de ... agregação.” (E - S1, p. 3)</i> <i>“Sei que as pessoas diziam A XXX [nome da diretora do agrupamento] é uma pessoa muito calma, muito simpática, resolve sempre as coisas da melhor maneira e isso criou uma certa estabilidade.” (E - S1, p. 8)</i>

Dimensão 2: A gestão e a agregação		
Categoria / Subcategoria	Indicadores	
2.1. A gestão		
2.1.1. percepções sobre o cargo de Diretor e a gestão	<p><i>“E agora a responsabilidade recai mais na pessoa do Diretor, não é? E a pressão deste cargo de Diretor é muito maior do que a pressão quando estávamos em equipa de 5 pessoas [1995], partilhando as responsabilidades, porque agora eu sinto sempre que a responsabilidade é minha, em última instância é minha, e isso é muito mais stressante.” (E - S1, p. 2)</i></p> <p><i>“Isto é um cargo muito desgastante, um cargo que tem que se gostar ... <u>mesmo</u> ... tem que se gostar e depois tem que se ter, digamos, alguma determinação e alguma coragem para não nos deixarmos manipular, porque nós também somos manipulados e somos manipuláveis, não é?” (E - S1, p. 4)</i></p> <p><i>“É o exercício de um cargo a tempo inteiro.” (E - S1, p. 5)</i></p> <p><i>“E, eu sempre disse, eu faço a gestão da escola de acordo com aquilo que eu acho que é o mais correto. E nunca estou aqui para agradar a gregos e troianos. Porque isso é <u>impossível</u> numa gestão. É <u>impossível</u>.” (E - S1, p. 4)</i></p> <p><i>“Antes até era um bocadinho diferente, não é, não tínhamos tantas plataformas eletrónicas, porque as plataformas eletrónicas agora levam-nos os dias, não tínhamos tantas solicitações, não havia tantas estruturas intermédias dentro da DGESTE, da DGAE e da IGE sempre a pedirem dados, sempre, sempre. A partir de 2005 as coisas foram se complicando bastante, não é?” (E - S1, p. 5)</i></p> <p><i>“O diretor, neste momento, tem tanto trabalho porque é a pessoa responsável por tudo. (...) se correr mal a responsabilidade é do diretor, porque esta nova legislação manda para cima das costas do diretor toda e qualquer responsabilidade.” (E - S2, p. 3)</i></p> <p><i>“Nós temos muita, muita, responsabilidade e nós somos o primus inter pares, o primeiro entre os pares, mas nós não deixámos de ser professores e de ser pares, o que cria muitos constrangimentos em determinadas situações.” (E - S2, p. 4)</i></p>	
2.1.2. percepções das mudanças na gestão depois da agregação	<p><i>“ (...) duplicou o trabalho, duplicou ... porque nós temos 4 estabelecimentos, 4 edifícios para gerir.” (E - S1, p. 3)</i></p> <p><i>“Altere [a forma como desempenha o cargo] ... porque passo todos os dias pelas escolas do agrupamento, se não passo todos os dias, dia sim, dia não, outras vezes quando tenho reuniões - mas passo. Ou seja já não venho da minha casa diretamente para a sede, tenho que andar a fazer percursos o que é muito mais cansativo.” (E - S2, p. 2)</i></p> <p><i>“Tenho que gerir mais pessoas, mais funcionários, mais alunos, mais problemas.” (E - S2, p. 2)</i></p> <p><i>“ Nós já temos uma certa experiência, não é? Já estamos habituados à gestão, já sabemos como é que gerimos em algumas situações, mas tendo níveis de ensino diferentes, também tive que aprender a gerir níveis de ensino diferentes. Gerir a educação pré-escolar, gerir o 1.º ciclo, o 2.º e 3.º ciclo porque nós éramos só escola secundária, portanto estávamos habituados a outro tipo de público.” (E - S2, p. 2)</i></p> <p><i>“ (...) agora (...) com o agrupamento, eu sinto muito a falta disso [conversar pessoalmente com as pessoas]. Porque quando era só a escola sede era mais fácil eu encontrar as pessoas e agora, como eu tenho que estar em 4 escolas, nunca encontro toda a gente.” (E - S2, p. 7)</i></p>	
2.2. A agregação de escolas		
2.2.1. opinião sobre a política de agregação de escolas	<p><i>“Não concordo com esta política de agregação de escolas. (...) A agregação foi feita em função de objetivos económicos ... poupar. Porque nós sabemos que cada escola na altura tinha uma secretaria, tinha um corpo docente, tinha os seus funcionários. E a lógica da agregação foi uma lógica economicista. Começaram a sair os normativos para a agregação e nunca foi publicado nenhum estudo sobre as agregações que então estavam em projeto piloto ... sobre os benefícios ou malefícios, digamos assim, da agregação. Portanto, começaram algumas escolas em regime piloto, não saiu nenhum estudo, que eu me lembre, de avaliação das agregações, porque na altura era um assunto que se falava muito, e nesta lógica economicista ... vamos lá agregar mais escolas.” (E - S2, p. 1)</i></p>	

Categoria / Subcategoria	Indicadores
2.2.2.vantagens	<p><i>“Se bem que tenhamos a vantagem de estarmos muito próximos uns dos outros e não termos que fazer muitos quilómetros por dia (...).” (E - S1, p. 3)</i></p> <p><i>“ (...) as escolas (...) ganharam muito com a agregação em termos de reconstrução de recursos, obras, apetrechamento ... isso foi benéfico.” (E - S1, p. 12)</i></p> <p><i>“ (...) em termos económicos trouxe vantagens ao Ministério e ao Governo” (E – S2, p. 1)</i></p>
2.2.3.desvantagens	<p><i>“ (...) há agrupamentos que distam 25 quilómetros e 30 ... no Alentejo, não é? E aí é impossível os diretores estarem todos os dias nas outras escolas.” (E - S1, p. 3)</i></p> <p><i>“ (...) para quem está no terreno, é um desgaste impressionante.” (E – S2, p. 1)</i></p> <p><i>“Em termos de secretaria, nós tínhamos uma secretaria composta e o outro agrupamento também e aí foram funcionários embora. (...) E os funcionários como é que ficaram? Sobrecarregados, em stress. Até ao dia de hoje estão sempre a queixar-se da quantidade de trabalho que há para fazer. Ninguém descansa, ninguém respira de há 4 anos para cá.” (E – S2, p. 2)</i></p> <p><i>“Professores ... digamos também que foi residual o número de professores que ficaram com horário zero, mas tivemos que mover professores de um lado para o outro. (...) Mas isso é bom? [professores que ficaram com turmas em mais de uma escola do agrupamento] Os professores estavam aqui com horários incompletos, mas também tinham trabalho pedagógico <u>com os alunos</u>. Quem ficou prejudicado, que acabou por não ter esse tipo de apoio pedagógico, foram os alunos, porque os professores depois tiveram que ir fazer outras tarefas[assumir mais turmas em outra escola do agrupamento].” (E – S2, p. 2)</i></p>
2.3. O processo de agregação	
2.3.1.contexto antes da agregação	<p><i>“Nós tínhamos um relacionamento institucional com a EB23 e eu conhecia também algumas pessoas do 1.º ciclo – já tínhamos feito projetos em parceria. E as pessoas também me conheciam a mim.” (E - S1, p. 10)</i></p> <p><i>“Tínhamos culturas completamente distintas, as escolas todas, mesmo aquela escola que já estava em agrupamento não estava unida, havia muitas quezílias.” (E - S1, p. 10)</i></p> <p><i>“ (...) se bem que, qualquer uma das nossas escolas fosse uma referência no XXX [nome da localidade] em termos de localização, em termos das pessoas as conhecerem.” (E - S1, p. 11)</i></p> <p><i>“ (...) havia coisas que na Avaliação Externa da escola-sede tinham sido identificadas como pontos de melhoria e no outro agrupamento [agrupamento pré-existente a esta agregação] outras que tinham sido também identificadas.” (E – S2, p. 9)</i></p>
2.3.2.como se desencadeou	<p><i>“ (...) eu ia para uma reunião por causa dos cursos profissionais (...) e recebi um telefonema do Diretor Geral da DGESTE a convidar-me para ser a diretora do novo agrupamento e aí disse logo que o agrupamento ia ser constituído pela Escola Secundária XXX, pela EB23 XXX e pelo 1.º ciclo, que tinha que constituir equipa, eu tinha carta branca para constituir equipa, e tinha que lhe dar o nome da equipa no prazo de 48 horas. Foi uma coisa muito rápida.” (E - S1, p. 5-6)</i></p> <p><i>“ (...) nós soubemos que íamos agregar (risos) pelo “Correio da Manhã”. Não sei como ... na altura, em 2012, 2011, 12, 13, nós sabíamos as novidades todas pelo “Correio da Manhã” (...) ” (E – S2, p. 1)</i></p>
2.3.3.reação dos atores educativos	<p><i>“As famílias ficaram satisfeitas porque viram sempre a hipótese de Agora não há problema. Os miúdos entram no agrupamento e acabam na Escola Secundária de XXX. As famílias reagiram bem e os alunos também.” (E - S1, p. 7-8)</i></p> <p><i>“Em relação aos docentes ... houve uma ... certa tristeza, digamos assim, por parte dos colegas da EB23 XXX porque eram colegas mais novos. Aqui</i></p>

Categoria / Subcategoria	Indicadores
	<p><i>o corpo docente era mais velho. E as pessoas pensavam que Agora o pessoal lá é mais velho, vai ficar com os horários todos, nós não vamos ter horários ... houve assim este mal-estar.” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“Mas no início, as pessoas entendiam que ia ser muito mau e eu sei que as pessoas perguntavam muito sobre a minha pessoa. Como é que eu era? Quer funcionários, quer professores.” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“Sei que os colegas do 1.º ciclo ficaram muito satisfeitos porque havia alguns litígios, porque eles estavam agregados com a EB23 e aquele agrupamento não estava a funcionar muito bem. E os colegas do 1.º ciclo achavam, agora agrupando assim todos, que ficavam melhor.” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“Mas, no início, ninguém queria agregar, porque todos nós sabíamos que isto ia dar muito trabalho. Mas, as colegas da direção [do agrupamento pré-existente] ficaram muito satisfeitas, porque agora quem (risos) arca com as responsabilidades todas é a XXX [diretora do novo agrupamento], não é? (risos)” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“ (...) os miúdos ... às vezes são muito engraçados (risos), às vezes diziam A professora XXX é a diretora de lá e a professora XXX é a diretora de cá, mas quem manda mesmo é a professora XXX [diretora do novo agrupamento] (risos). Até os do 1.º ciclo ... Olá Diretora XXX [diretora do novo agrupamento], olá Diretor XXX [coordenador de escola] (risos). Mas quem manda mesmo, mesmo, mesmo, é a professora XXX [diretora do novo agrupamento], ela é que é mesmo, mesmo a chefe, não é? (risos)” (E - S1, p. 9)</i></p> <p><i>“ (...) havia professores que no primeiro ano tiveram que ir para a EB23 dar aulas ... foi uma choradeira aí, porque achavam que estavam a ir para um nível mais baixo (...)” (E - S1, p. 10)</i></p> <p><i>“ (...) quando soubemos pelo “Correio da Manhã” que íamos agregar, eu fiz uma carta de repulsa, digamos assim, sobre esta situação para a Direção-Geral. Como é que nós, que eramos a parte interessada, não tínhamos sido auscultados? Muito triste essa situação.” (E – S2, p. 1)</i></p>
2.3.4.percurso	<p><i>“Mas depois os colegas começaram a ver que as coisas também não eram bem assim [receio da agregação] e começou a decorrer tudo com normalidade.” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“Demorou um ano praticamente para termos a bandeira do agrupamento. Construir o Projeto Educativo do Agrupamento, congregar os Regulamento Internos ... esses documentos estruturantes não foram feitos todos juntos, ou seja, fez-se um, mas depois no ano seguinte teve que se mudar, no terceiro ano teve que se mudar e digamos que agora no quarto ano as coisas estão mais ou menos consolidadas.” (E - S1, p. 11)</i></p> <p><i>“Em termos da missão ... todos os professores têm como missão a educação pública, ensinar, fazer o melhor e eu acho que as pessoas deram todas o melhor e continuam a dar o melhor ... porque nós trabalhamos com alunos e os alunos merecem todo o respeito, todo o carinho, todo o apoio e eu acho que aí os professores empenharam-se.” (E – S2, p. 2)</i></p> <p><i>“ (...) o ano passado fomos surpreendidos pela Avaliação Externa, estávamos a meio do mandato. Muita coisa para fazer, foi um sufoco (...)” (E – S2, p. 9)</i></p>
2.3.5.dificuldades e constrangimentos	<p><i>“ (...) não é fácil ... nós temos, por exemplo, no agrupamento 200 pessoas ... 200 professores. São todos diferentes uns dos outros. 80 funcionários. São todos diferentes uns dos outros. 2200 alunos com, se multiplicarmos por 2 pais, pai e mãe ... 4000 encarregados de educação. Não é 4000 – às vezes vem o pai, outras vezes vem a mãe. E é muito difícil gerir isto tudo.” (E - S1, p. 3)</i></p> <p><i>“A partir daí [depois da constituição da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento] começámos a trabalhar em conjunto, com todos os obstáculos, porque houve muita resistência, porque isto implicava reordenar os professores nos grupos de recrutamento, não tínhamos horário para todos os professores, que é a parte mais dolorosa.” (E - S1, p. 6)</i></p> <p><i>“Tiveram que ir pessoas embora dos serviços administrativos, porque tinha duas chefes dos serviços administrativos e eu tinha que optar por uma. E ... com toda a frontalidade tive que optar por uma e depois isso correu mal. E depois mesmo o encontro entre os funcionários foi muito difícil, porque</i></p>

Categoria / Subcategoria	Indicadores
--------------------------	-------------

2.3.6.balanco -
atualidade

as pessoas tinham feitos muito distintos e foi mesmo muito, muito, muito complicado.” (E - S1, p. 6)

“A papelada, a parte burocrática – ir para as Finanças, ir para a Caixa Geral de Depósitos, muita coisa para a Segurança Social ... isso é que foi horrível. Fundir faturas, dizermos aos fornecedores que agora nos chamávamos Agrupamento de Escolas de XXX ... a quantidade de faturas que tiveram que ir para trás, a quantidade de contactos que tiveram que ser feitos com os fornecedores e outras entidades – a parte burocrática foi bastante violenta.” (E - S1, p. 7)

“Não havia unidade nenhuma [entre as escolas do agrupamento pré-existente], isso encontrei eu ... isso foi uma das coisas que tive que trabalhar muito.” (E - S1, p. 10)

“E, então, eu disse Não, isto tem que ser assim [fazer reuniões nas diversas escolas, em vez de ser sempre na escola-sede]. Primeiro, segundo e terceiro ano ... muito difícil impor este ritmo” (E - S1, p. 11)

“A nível superior, eu acho que a DGESTE na altura das agregações deu pouco apoio ... a DGESTE, a DGAE deram pouco apoio aos diretores. Houve uma altura até que havia uma linha direta para nós falarmos com o Diretor-Geral ou com a Diretora-Geral da DGAE, mas nós às vezes ligávamos e ninguém respondia. Falta de apoio por parte das instituições que estão acima do agrupamento, esse foi um dos constrangimentos.” (E – S2, p. 4)

“ (...) agora o ambiente [entre os funcionários] está 5 cinco estrelas, como se costuma dizer (risos) ... o ambiente está bom.” (E - S1, p. 6)

“Se me perguntar se ao fim destes 4 anos a unidade está conseguida ... eu acho que a unidade está conseguida a 80%, falta ainda continuarmos a trabalhar na unidade. Estamos no bom caminho. Há muito mais ainda ... porque isto é um caminho que tem que ser feito.” (E - S1, p. 10)

“Neste momento há colegas daqui [da escola-sede] que querem ir para lá [a EB23] dar aulas.” (E - S1, p. 10)

“Porque é que eu digo que a unidade ainda não está totalmente conseguida? Por exemplo, há as festas de final de ano, o arraial, e no 1.º ciclo há dois anos que fazemos... e nós convidamos toda a gente. Há cada vez mais colegas a irem, daqui [da escola-sede] lá [à EB23 e ao 1.º ciclo], mas ainda não há tantos quanto eu gostaria (...)” (E - S1, p. 10)

“E eu acho que os Departamentos estão a consolidar-se cada vez mais.” (E - S1, p. 10)

“Agora já se aceita [fazer reuniões nas outras escolas do agrupamento]. Agora as pessoas já dizem Este mês é onde? É aqui ou é lá? E as pessoas já conhecem, porque se não as pessoas não saíam do seu cantinho de conforto (...) agora já está. Já entrou nos eixos, já está interiorizado.” (E - S1, p. 11)

“ (...) eu acho que a identidade neste momento está construída. As pessoas conhecem o AEXX [siglas do agrupamento], sabem quais são as escolas do AEXX.” (E - S1, p. 11)

“De uma forma geral, as escolas estão mais satisfeitas (...) ” (E - S1, p. 12)

“Em termos de autonomia ... eu vou parafrasear o professor João Barroso: a autonomia é como o Pai Natal - todos acreditam, mas ninguém a vê. E eu pergunto Que autonomia? O que tínhamos de autonomia em 2013 ... o que é que se perdeu da autonomia? Eu acho que não se perdeu nada, para ninguém.” (E - S1, p. 12)

“Eu acho que [a imagem do agrupamento no exterior] é representativa da nova organização escolar, porque há pais que só têm os miúdos no 1.º ciclo, por exemplo, e outros que só têm na EB23 e sabem o que é o agrupamento.” (E - S1, p. 12)

“O ambiente educativo é excelente.” (E - S1, p. 12)

“Bom, para não dizer muito bom [a participação e envolvimento dos diversos atores educativos na tomada de decisões e na vida do agrupamento], porque há aqui algumas fragilidades. Por exemplo, a nível da participação dos encarregados de educação está aquém das nossas expetativas.” (E - S1, p. 12)

Categoria / Subcategoria	Indicadores
	<p><i>“Temos uma excelente Associação de Pais, que se esforça imenso.” (E - S1, p. 13)</i></p> <p><i>“Relativamente às estruturas, todos estão representados, logo todos têm a oportunidade de participar nas decisões ... e quantas vezes determinadas questões não descem aos grupos?” (E - S1, p. 13)</i></p> <p><i>“A comunicação flui. A comunicação é excelente.” (E - S1, p. 13)</i></p> <p><i>“Faço um balanço bastante positivo. (...) no relatório que tivemos agora esses pontos foram conseguidos, melhorámos. Nós, por exemplo, na escola-sede tínhamos Suficiente nos Resultados e eles [agrupamento pré-existente a esta agregação] tinham Suficiente em dois outros parâmetros ... Prestação de Serviços e Autorregulação. E nós trabalhámos para burilar todas essas áreas. E os resultados agora com esta Avaliação Externa, a meio do caminho, foram bons. Por isso é que eu faço este balanço positivo, mas temos caminho a percorrer, não é? (E – S2, p. 9)</i></p> <p><i>“ (...) no geral, falta ainda 10% ou 15 porque ainda há uns e outros aspetos que temos que limar. Mas, o faltar é mais em termos de consolidação que propriamente da unidade do agrupamento. Mas estamos num excelente caminho (risos).” (E – S2, p. 10)</i></p> <p><i>“Se não houvesse este tipo de união não teríamos conseguido melhorar muitos dos aspetos que precisavam de ser trabalhados e que conseguimos melhorar.” (E – S2, p. 10)</i></p> <p><i>“Após a agregação, ocorrida em 2013, o trabalho das lideranças focou-se, naturalmente, na estabilização e normalização do funcionamento da nova realidade. Aquele processo pautou-se por uma grande tranquilidade, fruto da maturidade organizacional já existente em cada uma das instituições escolares que lhe deram origem e do perfil dos principais responsáveis pela sua condução. Na verdade, apenas cerca de quatro anos depois, é já evidente uma cultura de Agrupamento e são reconhecidas as mais-valias da partilha e colaboração entre diferentes profissionais e do maior leque de experiências de aprendizagem proporcionadas a crianças e alunos.” (RAE, p. 9)</i></p> <p><i>“Há (...) um bom clima organizacional entre todos os elementos da comunidade.” (RAE, p. 9)</i></p>
<p>Dimensão 2 - Fontes: Entrevista à diretora escolar – 1.ª sessão (E – S1); Entrevista à diretora escolar – 2.ª sessão (E – S2); Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, 2.º Ciclo da AEE (RAE).</p>	

Dimensão 3: Lógicas de ação e ações estratégicas no exercício da liderança e na (re)construção da nova matriz identitária

Categoria / Subcategoria Indicadores

3.1. Lógicas e dinâmicas de organização

3.1.1. seleção e constituição de equipas

“E eu entendi que, como havia uma direção, porque as outras escolas estavam em agrupamento vertical ... como eu entendi que havia uma direção, achei que devíamos fundir as duas direções. Acho que não tinha sentido nenhum fazer-se uma direção, uma comissão administrativa provisória, sem as pessoas da direção. (...) sei que houve escolas em que o diretor só nomeou, por exemplo, pessoas da escola sede e deixou cair as outras direções todas. Eu sei que houve muitas situações dessas. Mas eu entendi que não.” (E - S1, p. 6)

“ (...) na altura, quem ficou a coordenar a escola de 1.º ciclo era a pessoa que já lá estava e eu não destitui essa pessoa. Vinha nomeada pela anterior gestão e eu disse Não se mexe no primeiro ano - até porque eu não conhecia as pessoas. Então ficou lá a colega. No terceiro ano, a própria colega é que disse Está na hora de eu ir embora. Nomeia outra pessoa porque eu também estou cansada e então eu nomeei o coordenador atual, mas aí já eu tinha uma visão mais alargada da escola e das pessoas – já foi uma escolha ... que foi muito acertada porque os colegas também gostaram muito do coordenador e acharam muito bem.” (E - S1, p. 9)

“A coordenadora da EB23 era uma pessoa que estava na Direção [do agrupamento pré-existente], mas como nós tivemos que eliminar pessoas da Direção, passou para coordenadora de escola. A nova Direção só podia ter 5 elementos. E eu achei que como estava lá, eu não ia mexer naquela equipa – mantive a equipa.” (E - S1, p. 9)

“O Projeto Educativo, que está em vigor e que agora está a ser avaliado, teve uma pessoa da educação pré-escolar, uma ou duas do 1.º ciclo, uma do 2.º, do 3.º, do secundário, da noite, uma pessoa da Biblioteca. Foram equipas grandes, e que procuravam representar todos. O mesmo com o Regulamento Interno. Escolhemos sempre pessoas dos vários setores e escolas para fazerem os documentos estruturantes.” (E - S2, p. 8)

“Designação de chefias intermédias consensualmente reconhecidas pelos pares” (PI, estratégia de intervenção do eixo Liderança Profissional, p. 16)

“Após a agregação, foi constituída uma equipa [responsável pela autoavaliação - Comissão de Avaliação Interna], representativa da nova realidade organizacional, integrando elementos dos vários níveis e estabelecimentos de educação e ensino e setores da comunidade. Do grupo de trabalho faz parte também um amigo crítico que tem apoiado o desenvolvimento do processo.” (RAE, p. 11)

3.1.2. fusão e reestruturação de estruturas intermédias e outros órgãos

“Depois tivemos que fundir as duas Associações de Pais ... isso também foi pacífico. Eu sei que também houve escolas onde isso foi complicado. Fundir ... os dois Conselhos Gerais, fundir os dois Conselhos Pedagógicos. Mas até ao final do ano eu mantive tudo - de abril a junho ficou tudo como estava. Disse Agora ninguém vai mexer em nada. Estamos no 3.º período, estamos em final de ano letivo, ninguém vai andar aqui com grandes cavalarias a mudar, e a tirar e a pôr ... não. Calmamente vamos começar a fazer, a organizar as coisas e ... foi pacífico. Porque houve escolas onde eu sei que foi muito complicado e bastante violento ... as pessoas deixaram de se falar, guerras internas - muito, muito difícil.” (E - S1, p. 6-7)

“Calmamente, fomos fazendo ... pus, depois, os dois presidentes dos Conselhos [Gerais] a falar um com o outro. Fizeram uma lista única para o Conselho Geral, porque entenderam que era assim. Eu não tive nada a ver. As pessoas disseram Não, nós achamos que nada como congregar e unir numa única lista. E também porque na altura diziam Isto só dá trabalho. Porque é que eu quero o cargo? Isto só dá trabalho (risos).” (E - S1, p. 7)

“E depois fizemos a proposta em Pedagógico, que baixou ao grupo, para reestruturação dos Departamentos Curriculares, para reestruturação do Conselho Pedagógico ... correu tudo muito bem, foi sempre tudo muito pacífico.” (E - S1, p. 7)

3.1.3. funcionamento e recursos

“ (...) em termos de Direção eu depois arranjei aqui uma forma que também me agrada ... a subdiretora ficou na outra escola, eu fiquei aqui. Há escolas em que a Direção fica toda na escola sede e só fica o coordenador de escola e eu acho isso muito mau. E ali não. Ficou o coordenador de

Categoria / Subcategoria	Indicadores
3.1.4. acompanhamento e monitorização	<p><i>escola e pessoas da Direção lá - foi a forma que eu encontrei de fazer esta conciliação e este equilíbrio. Portanto, está lá a subdiretora com um adjunto e aqui estou eu com adjuntos. Procurámos este equilíbrio e eu acho que isso agradou muito às pessoas porque no fundo as pessoas não se sentiram desamparadas, as de lá, porque estava lá a ex-diretora que era agora a subdiretora do agrupamento.” (E - S1, p. 8 - 9)</i></p>
	<p><i>“E eu sei que em muitos agrupamentos, quando se constituíram os Departamentos Curriculares, as reuniões passaram a ser feitas sempre na escola sede e eu aqui disse Não, uma reunião aqui e outra na EB23. Os do 1.º ciclo podem vir aqui, como podem ir lá, mas eles também são muitos ... e porquê? Porque eu achava que as pessoas tinham que conhecer as escolas.” (E - S1, p. 10-11)</i></p>
	<p><i>“ (...) cada adjunto tem as suas competências (...)” (E – S2, p. 3)</i></p>
	<p><i>“Delegação de competências nas estruturas intermédias de gestão” (PI, estratégia de intervenção do eixo Liderança Profissional, p. 16)</i></p>
	<p><i>“Reuniões periódicas de coordenação de escolas” (PI, estratégia de intervenção do eixo Liderança Profissional, p. 16)</i></p>
	<p><i>“A gestão dos recursos humanos pauta-se por critérios que valorizam as competências dos trabalhadores, nomeadamente a experiência, a formação e o perfil para o desempenho da função com vista a maximizar-se o potencial de cada profissional.” (RAE, p. 10)</i></p>
	<p><i>“Os não docentes, em especial os assistentes operacionais, são geridos numa perspetiva de agrupamento de modo a colmatar as necessidades específicas dos diferentes estabelecimentos de educação e ensino.” (RAE, p. 10)</i></p>
	<p><i>“De forma a reduzir assimetrias entre os diferentes estabelecimentos de educação e ensino, têm sido feitos investimentos significativos na melhoria dos espaços e no seu apetrechamento com mobiliário e equipamentos.” (RAE, p. 10)</i></p>
	<p><i>“ (...) a circulação dos alunos, pelas diferentes escolas do Agrupamento, no âmbito de alguns projetos desenvolvidos, permite-lhes usufruir de melhores condições e oportunidades de aprendizagem.” (RAE, p. 10)</i></p>
	<p><i>“ (...) reunimos [elementos da Direção e coordenadores de escola] também mensalmente, vê-se o que está mal numa escola, o que está na outra, o que vamos fazer.” (E – S2, p. 3-4)</i></p> <p><i>“ (...) nós fizemos um grande esforço quando agregámos, porque temos uma equipa de Avaliação Interna que começou a trabalhar nos pontos fracos que tinham sido nomeados pela Inspeção.” (E – S2, p. 9)</i></p> <p><i>“Realização de ações de monitorização da gestão partilhada.” (PI, estratégia de intervenção do eixo Liderança Profissional, p. 16)</i></p> <p><i>“A partir daqui [da elaboração e implementação do PE] proceder-se-á, ainda, à aplicação e análise estatística de inquéritos a fim de aferir o grau de conhecimento do projeto e confirmar ou redefinir as linhas estratégicas de atuação da escola, bem como detetar novos problemas e aspetos passíveis de serem melhorados, numa dinâmica de permanente (re)construção, funcionando num ciclo de investigação-fundamentação-ação-reflexão-redefinição da ação.” (PE, p. 4)</i></p> <p><i>“A comissão de avaliação interna, tal como é designada, ocupa um papel central no seio do Agrupamento. Está representada no conselho pedagógico, através da respetiva coordenadora, e a sua ação encontra-se devidamente enquadrada num regimento próprio. Os elementos docentes dispõem de tempos nos seus horários afetos a esta função, evidência da importância atribuída à autoavaliação.” (RAE, p. 11)</i></p>
3.1.5. presença e disponibilidade	<p><i>“ (...) se os meninos se portam mal, sou eu que tenho que ir, ou à turma, ou falar com os meninos, ou com os pais. É claro que os coordenadores de escola estão na linha da frente, mas eu apareço sempre.” (E – S2, p. 3)</i></p> <p><i>“Resolver problemas administrativos ... há uma chefe dos serviços administrativos, mas nós temos que estar sempre na retaguarda a resolver problemas.” (E – S2, p. 3)</i></p> <p><i>“ (...) os adjuntos sabem que a responsabilidade é sempre do Diretor ... fazem o melhor que podem, mas depois pedem sempre a opinião do Diretor. Portanto, nós temos que estar sempre ali, prontos, disponíveis para ver o trabalho, para ver se as coisas estão a correr bem.” (E – S2, p. 3)</i></p> <p><i>“O Diretor tem que estar presente em todos os setores (...)” (E – S2, p. 3)</i></p>

Categoria / Subcategoria	Indicadores
3.1.6. informação e canais de comunicação	<p><i>“Por exemplo, vou à EB23 encontro uns colegas, entro na sala de professores e eles aproveitam todos Olha XXX [nome da diretora escolar], estás aqui ... E, eu às vezes até dizia Olha, governação aberta, digam lá ... E os colegas às vezes até estão a dar aulas, é muito difícil virem aqui, outras vezes telefonam e não me encontram ... mas eu vou dando sempre o meu número de telefone a toda a gente e eu digo Ah, não tens o meu número? Toma lá o meu número, quando quiseres liga-me, não há problema nenhum. (...) eu tenho falta dessa proximidade, porque eu quando vou às escolas estou a resolver problemas: estou um bocado na sala de professores, resolvo uma quantidade de problemas que ali estão e que os colegas querem saber como é; vou ao 1.º ciclo e faço isso (...)” (E – S2, p. 7)</i></p> <hr/> <p><i>“Muita auscultação aos colegas, em termos de Departamentos, o reposicionamento de cada um no grupo muito claro, com o tempo de serviço, antes e depois da profissionalização, e a graduação profissional, uma clarificação sobre o número de turmas existentes, o que se podia fazer com todos.” (E - S1, p. 8)</i></p> <p><i>“Além da conversa pessoal, que às vezes é útil, e há determinadas situações que o que requerem é conversa pessoal, funcionamos muito por e-mail, o e-mail institucional. As pessoas já têm o hábito de ir ao correio. Quando há assim uma coisa urgente, o telefone ou às vezes até mando mensagem. Mas, neste momento a comunicação é essencialmente feita por e-mail e todos vão ao e-mail, todos, até os assistentes operacionais e os assistentes administrativos têm o hábito de ir ao e-mail. (...) O agrupamento também tem facebook, tem blogue e é muito visitado.” (E – S2, p. 6)</i></p> <p><i>“Fomentar uma gestão nos princípios da transparência” (PI, objetivo do eixo de intervenção Liderança Profissional, p. 16)</i></p> <p><i>“Melhorar a comunicação, informando todos os elementos da comunidade educativa” (PI, objetivo do eixo de intervenção Liderança Profissional, p. 16)</i></p> <p><i>“Divulgação da Newsletter, do MEOKanal, do Facebook do Agrupamento; criação do sítio do Agrupamento; utilização permanente do correio profissional.” (PI, estratégia de intervenção do eixo Liderança Profissional, p. 16)</i></p> <p><i>“Potenciar os canais de comunicação do agrupamento” (PE, Objetivo do Plano Estratégico de Intervenção, Domínio Gestão e Administração, p. 43)</i></p> <p><i>“A comunicação interna e externa representa outra das áreas que tem sido objeto de investimento. A disponibilização de informação à comunidade, através do portal eletrónico do Agrupamento, é um dos aspetos a destacar. A produção de uma newsletter, mensalmente, constitui outra das estratégias, bem conseguidas, para a divulgação do que de mais relevante se faz nos vários jardins de infância e escolas.” (RAE, p. 11)</i></p>
3.2. Lógicas e dinâmicas de liderança	
3.2.1. relação com os outros	<p><i>“E às vezes os colegas perguntavam-me E agora como é que vai ser? E eu dizia E agora eu dependo de vós, dos que estão aqui na XXX [nome da escola-sede]. Conto convosco para que aqui as coisas não descarrilem para que eu possa juntar as 4 escolas.” (E - S1, p. 2)</i></p> <p><i>“ (...) eu tenho confiança nas pessoas porque as pessoas também demonstraram ter essa capacidade.” (E - S1, p. 4)</i></p> <p><i>“ (...) tenho uma boa equipa e eu sei que as pessoas fazem o trabalho e o trabalho está bem feito.” (E - S2, p. 3)</i></p> <p><i>“ (...) quando há problemas para resolver, eu digo sempre aos colegas Sim. Faz assim. Estás a fazer bem. E as pessoas sentem-se confortáveis porque têm o meu apoio.” (E - S2, p. 5)</i></p> <p><i>“Pois, isso [motivar e envolver o agrupamento para a consecução da sua missão] é ... uma operação de charme, tem que ser feita diariamente (risos). Eu, uma vez disse isto a um colega italiano, num projeto que tínhamos, e ele desatou-se a rir e perguntou-me Mas, como é que tu consegues que os professores adiram aos projetos e como é que tu consegues que se façam as coisas na escola? E eu disse Olha, muita operação de charme, muita operação de charme e ele desatou-se a rir. Mas ... falando muito com as pessoas. Tem que se falar. Há muitas coisas que não podem ser a seco.” (E - S2, p. 6-7)</i></p>

“Quando me chega aqui um colega e me diz Eu quero fazer isto assim-assim, a primeira coisa que eu digo é Força. Eu estou aqui para te apoiar. E depois começo a dizer Olha, queres fazer? Vamos lá pensar o que é preciso fazer. É preciso fazer um orçamento, é preciso isto, é preciso aquilo. Faz o projeto. Faz isto. Tens o meu aval. E eu apoio. E, às vezes, eu incentivo-os, Colegas, olhem, há esta reunião para isto e para aquilo. Vai tu. Eu até acho que tu tens jeito para fazer isto. Faço muito isto. E as pessoas vão e eu dou apoio.” (E - S2, p. 10-11)

“Outras vezes é preciso chegarmos à frente para o trabalho. Eu sou a primeira a dizer Olha, eu estou aqui. Quem quer vir comigo? E vem um e vem outro. E nós avançamos para o trabalho, não é? Alterações ao Regulamento Interno, quando foi a consolidação do Regulamento Interno ... a equipa que foi constituída estava muito atrapalhada e eu pensei Não, eu tenho que estar aqui e disse à Presidente do Conselho Geral Transitório, na altura era transitório, Olha, eu vou estar convosco em todas as reuniões. E aquilo foi um alívio. E eu estive em todas as reuniões e orientava e fizemos o Regulamento Interno. Projeto Educativo ... e eu aí só ia de vez em quando. Aqueles documentos do Plano Anual de Atividades, também só de vez em quando na fase da construção. Mas naquelas áreas em que eu sentia que era necessário eu estar, eu era a primeira a avançar e continuo a ser assim. E as coisas constroem-se desta maneira, porque eu acho que os colegas gostam de se sentir apoiados. Não é que não consigam fazer e não saibam fazer – longe disso. Mas gostam (...)” (E – S2, p. 11)

“Ainda há bocado passou aí uma colega Olha as notas dos meus alunos dos estágios. Eu (...) disse Boa. Excelente. Estou muito satisfeita. (...) São estes pequenos gestos que motivam as pessoas, não é?” (E - S2, p. 11)

“Promover a confiança” (PI, objetivo do eixo de intervenção Liderança Profissional, p. 16)

“Estabelecer um clima de confiança e tranquilidade.” (PI, objetivo do eixo de intervenção Clima e Ambiente Educativos, p. 24)

“ (...) a sensibilidade social e o bom senso são atributos que caracterizam a atuação daqueles responsáveis. Este perfil repercute-se positivamente na mobilização e motivação dos profissionais, em torno das grandes opções estratégicas, fruto, também, do exercício de uma liderança pelo exemplo. Os coordenadores de departamento curricular e de estabelecimento e os diretores de turma consideram o seu trabalho, enquanto líderes intermédios, bastante valorizado.” (RAE, p. 9)

“As estratégias de reconhecimento da ação de cada um, pela diretora, através da atribuição de certificados, por exemplo, e a proximidade junto dos diferentes elementos afetos a cada um dos estabelecimentos de educação e ensino, corroboram, igualmente, o exercício de uma liderança motivacional.” (RAE, p. 9)

“O desenvolvimento profissional dos trabalhadores assume grande importância e constitui mesmo uma área de excelência do Agrupamento. Além da instituição de um seminário de boas práticas, anualmente, destinado à reflexão e partilha, um número muito significativo de docentes tem participado em projetos de carácter internacional, dentro do Programa Erasmus+, que lhes tem permitido o conhecimento de outras realidades educativas e o acesso a formação estruturada acerca de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Os professores envolvidos nas múltiplas mobilidades, em vários países, têm ainda participado em iniciativas de disseminação do conhecimento. De salientar o facto de estes projetos abarcarem também os assistentes técnicos e operacionais, valorizando-se efetivamente o contributo destes elementos para a missão educativa do Agrupamento.” (RAE, p. 10)

3.2.2. resolução de conflitos

“E a primeira capacidade que se deve ter nestas situações é ouvir, não julgar na praça pública, ouvir todos os lados e depois tentar gerir o conflito.” (E - S1, p. 3)

“Quando eu comecei a perceber que havia hostilidades [entre as escolas do agrupamento pré-existente], disse Alto, que eu tenho que começar a trabalhar aqui de outra maneira ... pronto, com o meu jeitinho, com um e com outro, tentar resolver, tentar animar.” (E - S1, p. 10)

“ (...) eu, às vezes, digo Acalma-te. Vamos falar sobre isto, vamos resolver o problema. Não consigo resolver situações sem as conhecer, não é? Portanto, temos que falar, temos que conversar. Ponderamos, avaliamos as razões de um e as razões do outro. Explicamos ... as pessoas gostam de

Categoria / Subcategoria	Indicadores
3.2.3. participação e tomada de decisão	<p>saber, querem perceber. Ouvimos, falamos e dessa conversa muitas vezes nasce o consenso, conciliamos, não é? E eu tenho esse feitio conciliador ...mas ... às vezes é difícil ... mas tentamos sempre fazer o mais correto e não ter ninguém zangado.” (E - S2, p. 5)</p>
	<p>“ (...) há assuntos que não conseguimos, e nem podemos, agradar a todos. Às vezes temos que ser frontais e assertivos, mas explicamos e isso é muito importante, porque as pessoas querem falar, querem que a gente as oiça, mas também gostam quando nós lhes explicamos e depois até corre bem, e até se vai resolvendo.” (E - S2, p. 5-6)</p>
	<p>“Mesmo nas reuniões gerais, há colegas mais inflamados e a minha resposta é sempre Acalma-te, depois no fim da reunião falamos, vamos resolver esse problema. E os colegas às vezes chegam aqui e aquilo parece um problema que não tem solução e nós tentamos resolver os problemas. Não sou nenhuma Madre Teresa de Calcutá, longe de mim. Mas tentamos resolver, tentamos que as coisas caminhem no bom sentido. E tento sempre limar as desavenças que vão aparecendo, porque as pessoas são pessoas, cada um tem o seu feitio.” (E - S2, p. 7-8)</p>
	<p>“ (...) acho que é preferível as pessoas dizerem o que vai mal, pois só assim se consegue resolver.” (E - S2, p. 8)</p>
	<p>“Tenho sempre, ao longo destes anos, trabalhado para colocar as estruturas intermédias a funcionar, haver bom ambiente, dar responsabilidade e autonomia às pessoas. Por exemplo, os meus coordenadores de escola têm autonomia para gerir, só quando há problemas sérios é que me telefonam (...)” (E - S1, p. 4)</p>
	<p>“Um dos meus princípios é a partilha da decisão, mesmo neste formato da Direção, em que o Diretor tem o poder, como se costuma dizer, eu não tomo decisões sozinha. Quando são decisões que eu sei que ninguém as quer assumir, eu assumo-as – em último caso a decisão é sempre do Diretor, neste modelo. Mas, quando eu tenho que tomar uma decisão sobre uma determinada situação, eu partilho-a, procuro as pessoas e ouço-as. Por exemplo, o cargo de Coordenador de Departamento é por eleição, mas o Diretor tem que nomear três pessoas para irem à votação. Eu tenho a minha ideia, mas partilho-a com a equipa Açam bem que sejam estas pessoas? E já mudei, porque os colegas disseram-me Este não por isto, aquele não por aquilo. Olha este é mais ... E eu Ótimo, também tem o perfil, também está dentro da legislação. É nesta tomada de decisão partilhada que faço um bocado a gestão da escola.” (E - S2, p. 5)</p>
	<p>“ (...) o Conselho Pedagógico tem as suas funções conforme descritas na lei e é um órgão de deliberação que também me ajuda na tomada de decisão. Discutimos muita coisa em conjunto e estamos todos muito de acordo quando qualquer coisa está mal, quando sabemos que qualquer coisa está mal no agrupamento e depois toda a gente diz Não. Vamos fazer assim, diz um e diz outro, e depois daquela discussão nasce o consenso e faz-se a tomada de decisão, não é?” (E - S2, p. 6)</p>
	<p>“Perspetivamos, por isso, uma liderança profissional consistente e participada, firmada em objetivos partilhados, numa relação de dependência/independência /interdependência (...). Enquanto presidente da CAP tenho procurado a coadjuvância através de várias equipas de gestão intermédia e de outros grupos informais, desenvolvendo, assim, uma estrutura potencializadora de um sentimento de pertença que contribua para melhorar as áreas mais fragilizadas dentro da escola.” (PI, p. 6)</p>
	<p>“Nortearmos a nossa ação baseada no empreendedorismo, assegurando as condições necessárias para que uma gestão participada resulte plenamente sem se confundir com falta de liderança. Deste modo, despoletaremos dinâmicas conducentes ao sucesso de forma sustentada.” (PI, p. 15)</p>
	<p>“Promover uma visão estratégica de liderança partilhada” (PI, objetivo do eixo de intervenção Liderança Profissional, p. 16)</p>
	<p>“Auscultar regularmente os elementos da comunidade educativa” (PI, estratégia de intervenção do eixo Clima e Ambiente Educativos, p. 24)</p>
	<p>“Fomentar a participação e envolvimento de toda a comunidade na vida do agrupamento” (CM, Compromisso, p. 3; PE, Objetivos, p. 37)</p>
	<p>“Criar oportunidades e objetivos convergentes promovendo o agrupamento como entidade de qualidade e catalisador da participação de alunos e pais e do comprometimento de seus professores” (CM, Conteúdo, p. 3)</p>
	<p>“Auscultar a comunidade escolar aquando da elaboração do PEE e PAA” (CM, Conteúdo, p. 3)</p>

Categoria / Subcategoria	Indicadores
3.2.4. comunicação da identidade organizacional	<p>“ (...) [na elaboração do PE] partiu-se da análise (...) dos Projetos Educativos anteriores (...), bem como da consulta ao Conselho Pedagógico, Departamentos e Conselho Geral.” (PE, p. 4)</p> <p>“Valorizar a participação dos professores na vida da instituição escolar” (PE, Objetivo do Plano Estratégico de Intervenção, Domínio Gestão e Administração, p. 43)</p> <p>“A vertente relacionada com a participação das crianças e dos alunos na vida do Agrupamento e o seu envolvimento na apresentação de propostas e na resolução de problemas, bem como a assunção de responsabilidades, em diversas matérias, detém alguma importância, em todos os níveis de educação e ensino. A concretização de assembleias de delegados de turma, pela diretora, com vista à sua auscultação, bem como o acolhimento dado às propostas apresentadas pela associação de estudantes, são práticas a realçar, neste campo.” (RAE, p. 4)</p> <p>“A diretora e a sua equipa exercem uma liderança forte, marcada pelo dinamismo e pela escuta ativa dos diferentes elementos da comunidade educativa na procura das soluções mais adequadas para cada caso.” (RAE, p. 9)</p> <hr/> <p>“ (...) nós batalhámos muito no lema do Projeto Educativo e toda a gente sabe qual é o lema do Projeto Educativo. Batalhámos muito em muitas áreas estruturantes, fizemos muitas atividades de início do ano letivo no sentido das pessoas meterem na cabeça que estamos em agrupamento e estamos no bom caminho. Mas eu acho que ainda precisamos de caminhar mais um ano ou dois. Está conseguido, mas não plenamente; está conseguido, mas não está consolidado. E eu acho que vamos conseguir consolidar, porque cada vez mais há esta visão do agrupamento.” (E - S2, p. 9)</p> <p>“Identidade: reforço da identidade do Agrupamento de modo a ser reconhecida a sua excelência” (PI, Quadro de Referência, p. 4 e CM, p. 1)</p> <p>“Reforçar a identidade do Agrupamento no meio.” (PI, objetivo do eixo de intervenção Relação Escola/Meio, p. 22)</p> <p>“Estabelecer uma boa relação com o meio.” (PI, objetivo do eixo de intervenção Relação Escola/Meio, p. 22)</p> <p>“Comemoração do dia do Agrupamento (26 de abril)” (PI, estratégia de intervenção do eixo Relação Escola/Meio, p. 22)</p> <p>“Valorizar a nova identidade do agrupamento enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação integral do indivíduo.” (CM, Compromisso, p. 4)</p> <p>“Reforçar a dimensão humana promovendo a cultura e identidade profissional, criando um bom clima relacional” (CM, Conteúdo, p. 4)</p> <p>“Deste processo [consulta ao Conselho Pedagógico, Departamentos e Conselho Geral no âmbito da elaboração do PE] resultaram ideias-chave, aglutinadoras, expressas em forma de um lema inspirador (“construir juntos o caminho do saber para plenamente ser”), que realça o espírito de partilha, de trabalho conjunto em prol de objetivos comuns a todas as escolas do agrupamento (...)” (PE, p. 4)</p> <p>“Recentrar a identidade do agrupamento, tendo em conta a sua nova realidade.” (PE, Metas, p. 37)</p> <p>“Melhorar o sentido de pertença e de identificação com as Escolas do Agrupamento” (PE, Objetivo do Plano Estratégico de Intervenção, Domínio Educação para a Cidadania, p. 42)</p> <p>“As interações com os diferentes elementos da comunidade, durante o processo de avaliação externa, (...) puseram ainda em evidência a importância do Agrupamento no meio onde se encontra inserido. A integração em grupos de trabalho concelhios, nomeadamente no âmbito da Rede para a Empregabilidade XXX, as boas relações estabelecidas com os agrupamentos de escolas da zona, num espírito de abertura e de colaboração, a par da cedência de instalações, desportivas e outras, como o auditório, para diversos fins, confirmam aquela ideia. A organização de iniciativas como o Arraial Popular, na Escola XXX, deixou de constituir uma mera atividade do Agrupamento e ganhou projeção ao transformar-se num evento da cidade que mobiliza os seus habitantes. Além disso, a adesão aos projetos promovidos pela câmara municipal, como o Dia XXX, o Carnaval das Escolas, o XXX e a Feira Pedagógica contribuem também para a criação de uma imagem positiva do Agrupamento.” (RAE, p. 5)</p> <p>“O Agrupamento disponibiliza também uma oferta educativa bastante diversificada que abarca todos os níveis de educação e ensino, os cursos profissionais, em diferentes áreas, e de educação e formação de adultos, bem como modalidades específicas de educação, e que responde, por isso, às</p>

necessidades e interesses de diferentes públicos. O desenvolvimento de múltiplos projetos, em especial os que se realizam no âmbito do Programa Erasmus+, tem dado também o seu contributo para o reconhecimento do trabalho concretizado e até para a sua internacionalização. Nesta linha, têm sido vários os prémios atribuídos que enaltecem a ação levada a cabo. Além da distinção pelas boas práticas dinamizadas, no âmbito daquele programa, a diretora foi galardoada com o prémio XXX Reconhecido, em 2015, pelos relevantes serviços prestados na área da educação, na comunidade.” (RAE, p. 5)

“ (...) o Agrupamento promove também a valorização dos sucessos das crianças e dos alunos que o frequentam. Além das exposições de trabalhos, merecendo referência o espaço destinado a este tipo de iniciativas, na escola-sede, e das representações dos alunos do Clube de Teatro, por exemplo, está instituído o quadro de honra e de excelência que reconhece, todos os anos, os estudantes que se destacam em vários domínios. Outras entidades têm-se associado também na distinção do sucesso escolar dos alunos.” (RAE, p. 5)

“A abertura representa outro dos princípios norteadores da ação da diretora. O conhecimento profundo que detém da comunidade e o facto de ser uma personalidade prestigiada no meio potenciam o trabalho em rede, em especial com a Câmara Municipal do XXX, as instituições do setor da saúde, a Polícia de Segurança Pública, a Santa Casa da Misericórdia, o Rotary Club do XXX, o centro de formação, entre outras, algumas já mencionadas, que se repercute numa maior qualidade do serviço educativo prestado. De sublinhar, neste contexto, a boa articulação com a associação de pais e encarregados de educação e o papel ativo e colaborativo que esta estrutura tem tido no funcionamento da organização escolar. Também a adesão a programas como o Erasmus+ e Escolas Bilingues, em inglês, na educação pré-escolar, constituem um traço distintivo do Agrupamento e corroboram a sua imagem de dinamismo e de abertura.” (RAE, p. 10)

“capacidade de atração do Agrupamento, ao qual está associada uma imagem bastante positiva.” (RAE, Pontos Fortes, p. 12)

3.2.5. coesão interna

“ (...) quando nós agrupámos, eu dizia muitas vezes aqui na escola-sede Eu agora vou canalizar a minha atenção para as outras escolas porque a máquina aqui estava oleada e eu sabia que aqui ia correr tudo bem – eu sabia que podia estar menos tempo na sede e mais tempo nas outras escolas. Portanto, eu sabia que aqui podia contar com as estruturas intermédias que já estavam implementadas, e que já coavam, e era a altura de eu tentar agora juntar as outras escolas - eu tinha que estar muito mais tempo nas outras escolas e tinha que correr mais entre umas escolas e outras.” (E - S1, p. 2)

“ (...) no início eu passava todos os dias pelas escolas ... tinha de fazer aquele trabalho de proximidade para aproximar as pessoas (...)” (E - S1, p. 3)

“No meu Projeto e na minha Carta de Missão um dos objetivos era construir a unidade do agrupamento.” (E - S1, p. 10)

“ (...) nós tivemos que fazer um concurso para envolver todos os alunos, para construirmos a bandeira do agrupamento.” (E - S1, p. 11)

“Aliás, eu fiz muito trabalho em reuniões de início do ano escolar. Eu dizia Ninguém queria, casamo-nos e este casamento não tem divórcios. Não há divórcios, temos que conviver uns aos outros como nas grandes famílias e nós sabemos que nas grandes famílias há problemas e às vezes estamos zangados uns com os outros, fazemos birras uns com os outros. E eu passei sempre esta filosofia em 2013, 2014, 2015 ... sei lá, de há dois anos para cá já não passo isso, já não é necessário.” (E - S1, p. 11-12)

“Através das atividades lúdicas ... Por exemplo, temos dois clubes, o clube de música e o clube pop rock, que têm feito aí umas coisas que congregam toda a gente. O clube de teatro tem feito coisas que congregam também muita gente. As festas são momentos essenciais para a congregação. O almoço de Natal, saídas, passeios que temos feitos com professores e funcionários, o arraial, a festa de 1.º ciclo são atividades que congregam, que fomentam a unidade e a identidade. Atividades com a Associação de Pais. Por exemplo, a Marcha da Solidariedade e aí vão muitos professores e funcionários também. São momentos congregadores para a unidade e identidade.” (E - S2, p. 8)

“Quando tivemos a Inspeção [Avaliação Externa das Escolas], estávamos todos unidos, funcionários, pais e professores e queríamos todos que o agrupamento tivesse boa imagem junto da Inspeção – foi uma coisa bonita de se ver. E quando veio o relatório ficámos todos satisfeitos, fizemos

Categoria / Subcategoria	Indicadores
	<p><i>pequenas comemorações (...) e isso mostrou a união e eu vi que estávamos unidos, unidos a 100%, não é? Estávamos todos com aquela missão, temos que dar o nosso melhor, mostrar o que fazemos e que fazemos bem e não temos nada a esconder. E aí estávamos 100% unidos.” (E – S2, p. 9-10)</i></p> <p><i>“O cumprirmos os objetivos do Projeto Educativo, trabalhamos todos para o mesmo, por exemplo. Temos metas a cumprir, trabalhamos as metas para o sucesso escolar, estamos todos a trabalhar para aquilo. Temos todos o mesmo objetivo. E eu acho que isso também contribui para a unidade. Por exemplo, o Plano de Ação Estratégica que nós implementámos para a melhoria dos resultados também uniu muito as pessoas. Lá está, há aquele objetivo. Temos que trabalhar para o sucesso dos alunos.” (E – S2, p. 10)</i></p> <p><i>“ (...) a aposta na unidade do agrupamento (...) é um ponto crucial no eixo da liderança educativa.” (PI, p. 2)</i></p> <p><i>“Unidade: da comunidade educativa do Agrupamento com vista a que a missão seja cumprida.” (PI, Quadro de Referência, p. 4 e CM, p. 1)</i></p> <p><i>“Promover a coesão dentro do Agrupamento” (PI, objetivo do eixo de intervenção Relação Escola/Meio, p. 22 e CM, Compromisso, p. 4)</i></p> <p><i>“Promover um bom clima moral e relacional na escola” (PI, objetivo do eixo de intervenção Clima e Ambiente Educativos, p. 24)</i></p> <p><i>“Promover momentos de convivialidade” (PI, estratégia de intervenção do eixo Clima e Ambiente Educativos, p. 24)</i></p> <p><i>“Comemorar dias específicos, para o desenvolvimento global da comunidade escolar” (PI, estratégia de intervenção do eixo Clima e Ambiente Educativos, p. 24)</i></p> <p><i>“Criar atividades que envolvam pessoal docente, não docente, alunos e EE com vista à unidade do agrupamento.” (CM, Conteúdo, p. 4)</i></p> <p><i>“Promoção de uma cultura de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo” (PE, Princípios Orientadores, p. 35)</i></p> <p><i>“No âmbito da gestão do currículo, foram dados passos no sentido de aprofundar os mecanismos de articulação vertical (...). Têm sido concretizadas diversas sessões de trabalho entre docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, abrangendo várias áreas do currículo, que têm possibilitado um maior conhecimento do que e de como se ensina em cada um deles, bem como das dificuldades evidenciadas pelos alunos, ao longo do seu percurso educativo, e conduzido à tomada de decisões. Apesar dos avanços conseguidos, estas ações têm-se centrado muito nos anos de transição e na dinamização de atividades conjuntas, pelo que a articulação curricular vertical, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, ainda não é uma realidade consolidada. (...) Apesar disso, estas ações têm tido um papel muito positivo nas etapas de transição entre os diferentes níveis/ciclos, contribuindo para facilitar a integração das crianças e dos alunos. Com efeito, têm possibilitado um conhecimento dos diferentes espaços escolares, o estabelecimento de relações entre estudantes de diferentes faixas etárias e a circulação de informação entre profissionais acerca das suas necessidades e/ou potencialidades para mais facilmente se delinearem as respetivas estratégias de intervenção.” (RAE, p. 6)</i></p> <p><i>“ (...)a elaboração do projeto educativo resultou de um trabalho que teve em conta o historial das escolas e a auscultação da comunidade de modo a constituir-se como uma referência aglutinadora da nova realidade orgânica.” (RAE, p. 9)</i></p> <p><i>“As atividades de team building, promovidas em vários momentos do ano letivo, têm servido para estreitar relações entre docentes e não docentes e contribuem, da mesma forma, para a consolidação do bom ambiente de trabalho entre colaboradores que se reflete, positivamente, na criação de um sentido de pertença que leva a que antigos alunos continuem a colaborar com o Agrupamento, em diversas ocasiões, e a ele se mantenham ligados através de uma associação.” (RAE, p. 9)</i></p> <p><i>“A qualidade do ambiente educativo e das relações humanas que propiciam o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento de um sentido de pertença e a motivação dos profissionais.” (RAE, Pontos Fortes, p. 12)</i></p> <p><i>“O perfil de uma liderança motivacional e pelo exemplo, com grande dinamismo e abertura, capaz de envolver vários parceiros, o que tem contribuído para a mobilização da comunidade em torno das opções estratégicas delineadas.” (RAE, Pontos Fortes, p. 12)</i></p>

Dimensão 3 - Fontes: Entrevista à diretora escolar – 1.ª sessão (E – S1); Entrevista à diretora escolar – 2.ª sessão (E – S2); Projeto de Intervenção da diretora (PI); Carta de Missão da diretora (CM); Projeto Educativo do Agrupamento (PE); Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, 2.º Ciclo da AEE (RAE).